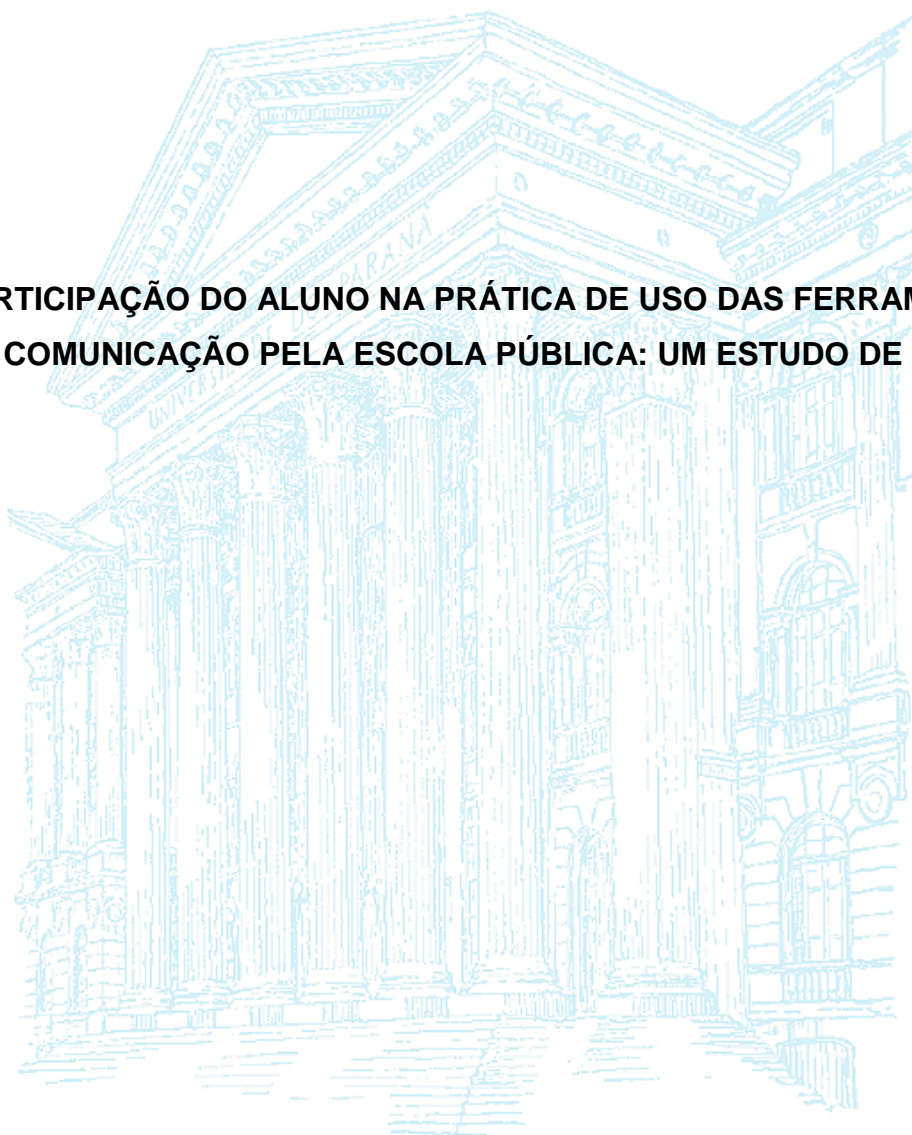


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO**

LIZELY ROBERTA BORGES

**A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA PRÁTICA DE USO DAS FERRAMENTAS DE
COMUNICAÇÃO PELA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO**



Curitiba, 2014

LIZELY ROBERTA BORGES

**A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA PRÁTICA DE USO DAS FERRAMENTAS DE
COMUNICAÇÃO PELA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização
em Organização do Trabalho Pedagógico: a Relação
entre a Escola Pública e a Educação Popular,
Programa de Pós-graduação em Educação,
Departamento de Educação, Setor de Educação.
Universidade Federal do Paraná.

Professora orientadora: Pós Dra. Noela Invernizzi

Curitiba, 2014

LIZELY ROBERTA BORGES

**A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA PRÁTICA DE USO DAS FERRAMENTAS DE
COMUNICAÇÃO PELA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO**

Monografia aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de _____ no Curso Organização do Trabalho Pedagógico: a Relação entre a Escola Pública e a Educação Popular, Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, pela seguinte Banca Examinadora:

Orientador(a): Prof^a Noela Invernizzi

Curitiba, 10 de fevereiro de 2014.

À minha mãe Loriza, ao meu pai Carlos e às irmãs Mani e Fran.
Às professoras que caminharam comigo e com quem aprendi, Gislaine e Noela.
Ao meu companheiro de vida, Leandro.

Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar.

Caminhante não há caminho, se faz caminho ao caminhar...
Antônio Machado

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central analisar de que modo os alunos participam de práticas de uso de ferramentas de comunicação, com ênfase no uso do impresso, nas ações desenvolvidas pela escola pública. Os objetivos específicos, por sua vez, são identificar a compreensão da ferramenta de comunicação adotada na prática desenvolvida pelos atores sociais envolvidos, localizar as instituições predominantes aos campos de interface – a escola pública e a comunicação hegemônica e refletir sobre a possibilidade de ampliação de participação dos alunos nestes campos gerada pela prática realizada. Para isto, a pesquisa teve como estudo de caso a projeto de leitura e produção de artigos de opinião, prática esta desenvolvida no Colégio São Pedro Apóstolo, localizado no Xaxim, em Curitiba. A metodologia empregada valeu-se da observação participante das ações desenvolvidas pelo projeto, realização de entrevistas estruturadas a alunos, professora responsável e pedagoga, aplicação de questionários e pesquisa bibliográfica. Por fim, com base na análise dos dados colhidos, delineiam-se algumas possibilidades de ampliação da participação do aluno nos dois campos do conhecimento.

Palavras-chave: mídia e educação, participação escolar, uso do jornal.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo central analizar la manera como los alumnos participan de prácticas de uso de herramientas de comunicación, con énfasis en el uso del impreso, en las acciones desarrolladas por la escuela pública. Los objetivos específicos, por su vez, son identificar la comprensión de la herramienta de comunicación adoptada en la práctica desarrollada por los actores sociales envueltos, localizar las instrucciones predominantes a los campos de interface – la escuela pública y la comunicación hegemónica y reflexionar sobre la posibilidad de ampliación de participación de los alumnos en estos campos generada por la práctica realizada. Para esto, la investigación tuvo como estudio de caso a proyecto de lectura y producción de artículos de opinión, práctica está desarrollada en el Colegio São Pedro Apóstolo, ubicado en el barrio Xaxim, ciudad de Curitiba. La metodología empleada se valió de la observación participante de las acciones desarrolladas por el proyecto, realización de entrevistas estructuradas a alumnos, profesora responsable y pedagoga, aplicación de cuestionarios e investigación bibliográfica. Por fin, con base en el análisis de los datos recogidos, delinease algunas posibilidades de ampliación de la participación del alumno en los dos campos del conocimiento.

Palabras clave: media y educación, participación escolar, uso de diario.

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 - Idade
- GRÁFICO 2 - Cor
- GRÁFICO 3 - Moradia
- GRÁFICO 4 - Escolaridade pai
- GRÁFICO 5 - Escolaridade mãe
- GRÁFICO 6 - Bens materiais
- GRÁFICO 7 - Trabalho
- GRÁFICO 8 - Horas semanais de trabalho
- GRÁFICO 9 - Relação trabalho e estudo
- GRÁFICO 10 - Função da escola
- GRÁFICO 11 - Leitura
- GRÁFICO 12 - Mídias acessadas
- GRÁFICO 13 - Assuntos procurados na mídia

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AMI	- Alfabetização midiática e informacional
ANJ	- Associação Nacional de Jornais
APMF	- Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BIRD	- Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução
Confecom	- Conferência Nacional de Comunicação
CCS	- Conselho Nacional de Comunicação Social
Contel -	- Conselho Nacional de Telecomunicações
CNT	- Central Nacional de Televisão
DIP	- Departamento de Imprensa e Propaganda
EBC	- Empresa Brasileira de Comunicação
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GRPCom	- Grupo Paranaense de Comunicação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Imil	- Instituto Millenium
OMC	- Organização Mundial do Comércio
Pnad	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PDE	- Programa Nacional de Desenvolvimento Educacional
SBT	- Sistema Brasileiro de Televisão
SEED	- Secretaria Estadual de Educação
Unesco	- União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Problema e hipótese	14
1.2 Objetivos	14
1.3 Organização do conteúdo	15
1.4 Perspectivas metodológicas	16
2. CAPÍTULO I - A ESCOLA PÚBLICA – A RELAÇÃO COM A CLASSE TRABALHADORA	18
2.1 A escola pública para as classes dominante e trabalhadora	18
2.2 Educação brasileira e a escola pública	31
2.3 A participação da classe trabalhadora na gestão da escola pública	34
2.3.1 Condicionantes internos e externos a participação popular	37
3. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E O DIREITO À COMUNICAÇÃO	40
3.1 Regulamentação do Sistema Brasileiro de Comunicação	41
3.2 Participação popular pelo viés do direito humano à comunicação	53
4. A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES	58
4.1 Interfaces entre comunicação e educação	59
4.2 A atuação da Unesco para uso das ferramentas de mídia pela escola pública	66
5. ESTUDO DE CASO: A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA PRÁTICA DE USO DO JORNAL E TEXTOS OPINATIVOS PELA ESCOLA PÚBLICA	70
5.1 A localização da escola, da comunidade e dos atores sociais envolvidos na prática analisada	71
5.1.1 Sobre a escola	71
5.1.2 Sobre bairro Xaxim e a comunidade Vila São Pedro	72
5.1.3 Sobre os atores envolvidos diretamente – professora e alunos	73
5.2 O Projeto de Intervenção na escola	80
5.3 Os caminhos metodológicos escolhidos e percorridos durante a pesquisa de campo	82

5.4 A análise dos dados e considerações sobre os resultados da pesquisa	85
5.4.1 Reconhecimento das realidades presentes às vidas dos estudantes	85
5.4.2 Dimensão utilitária e transformadora da prática	91
5.4.3 Permanência do caráter autoritário nas relações e na prática	95
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
7. REFERÊNCIAS	103
8. ANEXOS	107
Anexo 1 – Questionário socioeconômico	107
Anexo 2 – Roteiro de entrevista professora (início do projeto)	110
Anexo 3 – Roteiro de entrevista professora (projeto finalizado)	111
Anexo 4 – Roteiro de entrevista pedagoga	112
Anexo 5 – Roteiro de entrevista alunos	113
Anexo 6 – Termo de consentimento de entrevista	114

1. INTRODUÇÃO

Multiplicam-se no Brasil as práticas de usos das ferramentas de comunicação pela escola pública. Segundo levantamento pelo Ministério da Educação divulgado em 2013 cerca de seis mil instituições públicas, nos 27 estados da Federação, adotaram as mídias escolares como ferramenta pelo Programa Mais Educação¹. Os últimos dados da Associação Nacional de Jornais (ANJ) apontam que estão em desenvolvimento no território brasileiro 45 ações contínuas de uso de impresso em sala de aula pelo Programa Jornal e Educação² (Dados 2011), atingindo cerca de 6.800 escolas entre públicas e privadas, 1 milhão e 800 mil de alunos e 67.500 professores. O diálogo entre os campos da comunicação e da educação também ganhou espaço nas universidades, nos cursos de pedagogia e uma nova licenciatura em 2011 no Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

Sobre este contexto de reconhecimento, por parte dos profissionais e das instituições educacionais, dos usos das mídias como instrumentos pedagógicos e a sequente disseminação de práticas no ambiente escolar, Sayad (2012) afirma ser a primeira década do século a “década da educomunicação”³. Considerando este contexto, a pesquisa que aqui apresentamos se debruça sobre a interface entre os campos da comunicação e educação, centrando-se na maneira como os alunos participam de práticas de uso de ferramentas de comunicação na escola pública.

A esta interface Braga e Calazans apontam um conjunto de questões delicadas. Para os autores é necessário superar um deslumbramento inicial com a inserção dos meios de comunicação na escola, a fim de identificar as questões presentes a esta relação:

1. O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se na estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Pelo Programa, há a aumento, nas escolas públicas, da oferta de atividades educativas optativas. Estas atividades estão agrupadas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

2. Programa Jornal e Educação é a principal ação de responsabilidade social da Associação Nacional de Jornais, com o objetivo de estimular, orientar, apoiar, capacitar e criar condições que levem as empresas associadas a criarem e executarem programas de leitura e cidadania utilizando seus títulos como recurso educacional mediador.

3. Educomunicação é o termo cunhado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo para designar a interface entre comunicação e educação.

Estas questões de interface são delicadas por diversas razões: (...) são também delicadas porque se prestam a posicionamentos generalizados e simplificadores do deslumbramento por processos tecnológicos – em que se perde de vista a necessidade de elaboração e trabalho – para simplesmente em acreditar em seu “automatismo promissor”. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.10)

Diante destas delicadezas presentes à relação, a pesquisa e reflexão pela academia sobre esta interface que se apresenta à escola, em especial à pública, fazem-se necessárias porque “ao se adotar de mediações tecnológicas para desenvolver as interações sociais a sociedade não apenas acrescenta instrumentos que aceleram e diversificam sua comunicação, mas acaba por modificar seus próprios processos” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.30). Torna-se assim importante não apenas compreender o uso de uma técnica pela escola (o que já justifica a necessidade de reflexão pela academia), como principalmente refletir, pelo olhar acadêmico, sobre as relações educativas estabelecidas entre o professor e o aluno, o aluno e o mundo, o aluno e os meios de comunicação, ao inserir uma nova metodologia de mediação e aprendizagem.

Outra questão delicada no uso das ferramentas de comunicação pela escola pública para a qual a academia deve dirigir a atenção é que escola e comunicação são campos distintos do conhecimento e operam por lógicas diferenciadas:

Ainda que voltadas por objetivos complementares entre si, as lógicas do sistema educacional são diferentes do sistema comunicacional. Quer ocorra tensão, conflito e resistência mútuos, quer ocorra absorção, permeação de uma com a outra, isto não se faz sem riscos de equívocos e descaminhos. (...) As questões são delicadas porque complexas, e sobretudo porque não temos respostas simples e prontas – **tudo depende de experimentação, de pesquisa, de reflexão. (grifo meu)** (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.11)

Um equívoco possível à práticas de uso das ferramentas de comunicação pela escola é, ao não reconhecer as lógicas diferenciadas pelas quais operam os campos da educação e da comunicação e as modificações nos processos de relações pela interação mediatizada, supervalorizar a técnica em detrimento à mediação, ao conteúdo e à participação do aluno. Pode-se então valorizar o produto resultado da prática e a ferramenta propriamente dita, e negligenciar as relações sociais, as visões de mundo, a participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Assim, toda nova prática que incida diretamente na relação entre aluno e professor como também seja o meio escolhido para atingir à um determinado

objetivo educacional, deve ser objeto de análise, a fim de reconhecer o que nela há de reprodutora ou transformadora. Atenção maior ainda merecem as práticas que, pelo conteúdo técnico e suporte tecnológico, são vistas como inovadoras no processo de aprendizagem⁴.

No que se refere ao conhecimento do campo da comunicação por mais atores sociais que não exclusivamente os profissionais de mídia, na medida em que o aluno passa, pela prática realizada, a conhecer os processos de produção da informação, é necessário refletir de que forma e em que medida o uso de ferramentas de comunicação pela escola pública pode colaborar para a leitura crítica do Sistema Brasileiro de Comunicação pela classe trabalhadora, colaborando para o fortalecimento da luta popular para que os meios de comunicação de massa passem a operar orientados pelos interesses das camadas populares.

Ademais, é necessário analisar qualquer prática com finalidade educativa que utilize ferramentas de comunicação em um país regido por uma alta concentração dos meios de comunicação, caracterizando um oligopólio, com apenas seis grupos no controle dos principais veículos de comunicação do país⁵. É necessário problematizar se a inserção dos meios de comunicação em sala de aula colabora também para o desenvolvimento, pelo aluno e pelo professor, da crítica e ação participativa por uma comunicação democratizada que reflita as realidades do povo. Por este prisma é pertinente pesquisar se a participação no desenvolvimento de um projeto que articule comunicação e educação pode gerar no aluno a ação por uma outra comunicação – desta forma, configurando a construção de outra relação do aluno com a mídia, uma relação crítica, reivindicativa de espaço e meios próprios de mídia.

Outra questão a ser considerada e que antecede a construção de um posicionamento crítico pelo alunos em relação aos meios de comunicação é a alta taxa de analfabetismo absoluto e funcional na população com idade superior a 15

4. De acordo com Braga e Calazans, os meios de comunicação desenvolvem expectativas educacionais na sociedade. “A cada invenção tecnológica, a sociedade atribui aos processos comunicacionais, desenvolvidos em torno da invenção, uma expectativa educacional”. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.10).

5. Seis grupos são responsáveis pelo controle de mais de 90% dos meios de comunicação no país. São eles: Abravanel (SBT), Civita (Editora Abril), Frias (Folha de S. Paulo), Marinho (Organizações Globo) Sirotsky (RBS) e Saad (Rede Bandeirantes). A construção da informação por estes meios alinhados ao interesse da classe dominante será abordado nos capítulos seguintes. (Fonte: Direito à Comunicação). Esta concentração do setor de comunicação será melhor detalhado no Capítulo 3.

anos: 8,6% de analfabetos absolutos e 20,4% de analfabetos funcionais⁶. Isso significa que, para uma grande parcela da população acima de 15 anos - faixas etárias marcadas por relações fortemente mediatizadas com o mundo e grande necessidade de socialização – torna-se distante a relação com os fenômenos da vida retratados pelos meios de comunicação, em especial o impresso, por não conseguirem ler e compreender os códigos da escrita. Esta análise leva em conta a necessidade de refletir sobre em quais condições esta metodologia de diálogo entre comunicação e educação pela escola pública pode colaborar na ampliação do domínio da escrita pelos alunos, modificando um grave quadro social.

Para o conjunto das questões acima citadas, compreende-se que por todas elas perpassam a questão da **participação ou a ausência da participação do aluno** na prática desenvolvida: por serem os alunos o público-alvo a quem se dirige as práticas de uso das ferramentas de comunicação, pela metodologia de relação da educação e comunicação ter a ação-produção como elemento central, pelas interações sociais mediatizadas se constituírem pelo envolvimento e na relação e pelo fato de, para que a problematização sobre a relação com os meios de comunicação tenha significância, a realidade do aluno e dos campos da interface sejam por ele problematizada. É necessário ainda considerar que a comunicação e a educação tem sido historicamente campos de luta pela classe trabalhadora, reivindicando espaços e poder de decisão. Por esta razão *a participação do aluno nas práticas de usos das ferramentas de comunicação pela escola pública torna-se central na análise desta pesquisa.*

É essencial considerar que, embora a leitura e produção de textos opinativos – objetivos do estudo de caso analisado na presente monografia – sejam atividades essencialmente individuais, o processo de produção fundado na participação colabora para a construção de uma argumentação mais crítica e plural, no reconhecimento do outro como sujeito posicionado, e da língua materna como unidade agregadora das camadas populares. Assim, entende-se que a produção de textos opinativos localiza-se neste entremeio da autoria individual e coletiva, demandando também a relação dialogada entre os alunos e o professor.

6. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

E para finalizar – a pesquisa atende também a uma demanda pessoal, surgida a partir da vivência e acompanhamento de práticas de usos das ferramentas de comunicação em espaços formais e não formais de educação, nos últimos cinco anos. Esta aproximação gerou o questionamento sobre o enfoque técnico das práticas, com pouca intencionalidade transformadora e que não conseguem se desvincular, na construção de sentidos e significações, da comunicação produzida pela classe dominante.

1.1 Problema e hipótese

As contradições presentes nos campos da comunicação e da educação estão igualmente presentes nas práticas de interface destes campos: a luta de classes a fim de que os campos atendam aos objetivos e interesses próprios a cada uma das classes. Sendo assim também um espaço de disputa, a prática de uso das ferramentas de comunicação pela escola pública, em particular, o impresso, encontra limites e possibilidades. Desta forma, a prática de interface entre a comunicação e educação pode possuir um caráter de conservação ou de transformação.

Para uma prática com perspectiva transformadora, a efetiva participação dos atores sociais envolvidos na gestão pública das instituições (escola pública e Sistema Brasileiro de Comunicação) e na definição dos conteúdos destes campos, constitui-se como central na luta pelos setores da educação e da comunicação orientados pelos interesses das camadas populares.

1.2 Objetivos

Deste modo, é objetivo geral deste estudo é analisar de que modo os alunos participam de práticas de uso de ferramentas de comunicação, com ênfase no uso do impresso, nas ações desenvolvidas pela escola pública.

Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- Analisar como os alunos participam da elaboração, desenvolvimento e avaliação da prática de uso do impresso pela escola pública.

- Verificar como que aluno e professor compreendem o papel dos meios de comunicação, em especial da mídia impressa, enquanto ferramenta de finalidade social.
- Situar a prática desenvolvida no uso do impresso em sala de aula no Sistema Brasileiro de comunicação e a escola pública, instituições operantes à sociedade capitalista.
- Identificar se a prática desenvolvida provoca nos alunos a compreensão da necessidade de participação popular nestes dois campos – educação e comunicação.

1.3 Organização do conteúdo

Esta monografia está estruturada em cinco partes. O primeiro capítulo compreende esta introdução, na qual buscou situar o tema, a justificativa, o problema, a hipótese e objetivos do presente estudo.

O capítulo 2 desenha os papéis que a escola pública assume para as diferentes classes – a dominante e a trabalhadora. E enquanto processo histórico dinâmico, a contradições presentes à escola pública. Também localiza a atuação de organismos multilaterais incidindo sobre o desenvolvimento de políticas públicas de educação no Brasil. Ao final, trata da participação das camadas trabalhadoras na participação da gestão escolar.

O capítulo 3 aborda a relação dos meios de comunicação de massa com a classe trabalhadora, no que tange a regulação do setor de comunicação e na defesa do direito humano à comunicação. Por meios de comunicação compreende-se os atores sociais - Estado e setor empresarial.

O capítulo 4 trata da interface entre a comunicação e educação, alguns ângulos presentes à esta relação e a ação da Unesco na relação com o governo brasileiro para o desenvolvimento de políticas de educação para esta interface.

O capítulo 5 traz a análise do estudo de caso. Este trata-se da pesquisa exploratória da prática de produção de artigos de opinião pelos alunos em uma escola pública de Curitiba.

1.4 Perspectivas metodológicas

A presente pesquisa busca adotar o referencial teórico-metodológico histórico dialético de investigação na medida em que reconhece a contradição presente nas estruturas e nos sujeitos sociais. Adota-se esta perspectiva por compreender que a análise dos dois campos analisados nesta pesquisa – a educação e a comunicação – contem duplamente as condições de opressão e liberdade do sujeito social; que a história dos homens, ser social, enquanto conjunto de determinações contraditórias, dependendo das lutas e das vontades humanas, está aberta a vários desdobramentos.

Para a dialética marxista a luta de classes é a parteira que os trará [os indivíduos] à luz. Sua efetivação plena, entretanto, não é certa, nem são conhecidas, a priori, a forma de luta em favor desses ideais socialistas. (NOSELA, BUFFA, 2005, p.351)

Pode, nesta perspectiva, a ciência servir para a revelação do mundo e do homem como ser social, “levando em conta o papel da cultura e do trabalho que, em cada momento histórico, apresentam a possibilidade de expansão e aquisição de conhecimento” (PÁDUA, 2012, p.22). Assim, intenciona-se nesta pesquisa relacionar o objeto de estudo com o complexo de relações que formam a existência humana. Sabe-se que captar a essência de um fenômeno, superando a análise da realidade que se mostra imediata é tarefa complexa, assim como as relações entre sujeitos e suas relações com o mundo, mas entende-se que o caminho para uma práxis transformadora passa necessariamente pela captação do conjunto amplo de relações, da conexão da prática com universo e sua interação com outros seres (NOSELA, BUFFA, 2005). Este é o norte desta pesquisa.

Partindo disso, para apreender uma maior totalidade de elementos sobre a prática analisada e sua relação com os atores envolvidos, a pesquisa faz uso do cruzamento de instrumentos de pesquisa e análise. Adota-se a metodologia de estudo de caso, por compreender que a análise de um caso particular de uso das ferramentas de comunicação pela escola pública, embora não compreenda todos os elementos presentes na complexa relação entre comunicação e educação, é ilustrativo do conjunto de casos análogos na medida em que serve para iluminar fenômenos que podem estar em todos ou muitos casos. Os elementos apreendidos

à prática analisada nesta pesquisa muito tem em comum a outras práticas de interface de comunicação e educação.

De acordo do Goode e Hatt o estudo de caso “é uma abordagem que considera qualquer unidade social como todo” (GOODE, HATT apud PÁGUA, 2012, p.74). Para isto busca-se compreender a prática analisada, o particular, à luz do contexto econômico, político, social e cultural. De acordo com Pádua, é necessário ter em mente que a totalidade de um determinado objeto é uma construção intelectual, uma vez que não somos dotados dos meios concretos para apreender a totalidade.

A pesquisa valeu-se de entrevista semiestruturada individuais com alunos participantes da prática analisada, professora responsável pela prática e pedagoga responsável pelo acompanhamento da prática. Também foi aplicado um questionário socioeconômico junto aos alunos para dar conta de questões que não aparecem de forma mais evidente na observação e nas entrevistas.

A prática analisada, como estudo de caso, trata-se de um *Projeto de Intervenção Pedagógica na escola*, desenvolvido como parte das exigências do Programa Nacional de Desenvolvimento Educacional (PDE). Na disciplina de língua portuguesa, alunos do 1ª ano do Ensino Médio do período noturno do Colégio Estadual São Pedro Apóstolo, em Curitiba, participaram de atividades de leitura e produção de textos jornalísticos, com foco na produção de textos opinativos. O projeto foi desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2013. No capítulo 5, na seção 5.3 serão detalhados os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa a campo.

Para a fundamentação teórica buscou-se autores que apontam a contradição presente e estes dois campos do conhecimento. Destaca-se aqui Ponce, Vale, Lima, Saviani e Ramos.

1. A ESCOLA PÚBLICA – A RELAÇÃO COM A CLASSE TRABALHADORA

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico sobre a escola pública situada na sociedade capitalista. Anterior a reflexão sobre a interface entre a comunicação e educação, faz-se necessário abordar o contexto que está posto à escola pública ao refletir sobre as práticas que ocorrem dentro dos seus muros. Assim, para a análise da escola pública tomamos como referência as análises de Ponce, Minto, Saviani e Vásquez. Para compreender a questão da gestão pública da escola, utilizamos as reflexões de Paro e Martins.

O objetivo central neste capítulo é evidenciar que a educação, e em particular a escola pública, é um campo em disputa entre as classes sociais. E enquanto disputa, apresenta limites e possibilidades.

Ao longo da primeira seção, veremos como que a escola pública foi alterada ao longo do desenvolvimento do capitalismo para atender ao capital. Mudanças acompanhadas de ações de resistência popular e reivindicação pelas classes trabalhadoras para uma escola pública efetivamente popular.

Na segunda seção é tratada a relação das políticas públicas de educação e com os organismos multilaterais. Na sequência, abordamos os condicionantes que possibilitam ou obstaculizam a participação popular na gestão da escola pública.

2.1 A escola pública para as classes dominante e trabalhadora

A educação pública, assim como a comunicação, deve ser analisada a luz do contexto social, econômico, político e cultural. Qualquer reflexão sobre um contexto educacional deve apreender o conjunto de determinantes de várias naturezas que fazem a educação, e a escola pública, em particular, ser o que é. Desta forma a escola pública não deve ser analisada enquanto instituição isolada e autônoma. Isto porque a escola está inserida em uma totalidade histórica e social que a determina e pela escola também é influenciada:

a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciado pelos rumos que a escola venha a tomar. A influência da escola

na sociedade adquire tamanha amplitude que chega a *moldar suas* [da sociedade] *relações de produção* (NOSELA, BUFFA, 2005, p.351).

A indissociabilidade entre educação e o conjunto de relações a ela vinculadas é também reafirmada por Ana Maria do Vale:

A educação, enquanto parte integrante do social, tem com ele uma relação permanente, fato que não pode ser desconhecido. Ao contrário, o reconhecimento de uma relação existente não só nos impulsiona a abordá-la dentro dessa ótica, como nos impede de fazê-lo separadamente. Existe de fato uma “relação” (aspas da autora) a ser desvelada e, em sendo relação, as partes envolvidas devem ser analisadas simultaneamente, como elementos constitutivos de um todo social, sofrendo reciprocamente, ao se relacionarem, influências de suas ações específicas. (VALE, 2001, p.101)

Desta forma, a educação não desempenha uma função que se encerra em si mesma, como algo desconectado e sem implicações de toda ordem ao sujeito que a tem, àquele que não é para a estruturação da organização social.

A educação e as instituições a ela correspondentes possuem não apenas uma função pedagógica, mas uma função essencialmente política e econômica. Desta forma a *prática pedagógica* é indissociável do social e político e necessariamente está vinculada a pressupostos ideológicos pertencentes a uma classe⁷. “Ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, e educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser o reflexo necessário e fatal dos interesses dessa classe” (PONCE, 2010, p.171).

Assim, servindo a uma determinada classe e interferindo diretamente nas relações de produção, a compreensão da escola pública exige o entendimento da relação entre a concepção de educação para o poder hegemônico e o modo de produção de uma determinada sociedade. Isto porque a economia e o modo de produção correspondente determinam a construção das representações e conhecimentos que explicam a realidade. Temos então que a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar está subordinada à economia e ao modo de produção.

7 . A ideia de que a educação é neutra e serve a todos de forma igual é parte de uma concepção burguesa de educação, na qual, sob argumento de oferta igualitária de saber a todos, sem distinção, busca neutralizar os conflitos sobre a propriedade do conhecimento, em consequência, os conflitos entre classes.

A totalidade dessas relações de produção [relações necessárias e determinadas ao homem, independente de sua vontade] constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. *O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral.* Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. (MARX, 2008, p.47)

De acordo com Marx, o econômico na sociedade capitalista se coloca como imperativo na estruturação das relações sociais e das instituições, desta maneira determinando o modo como o homem produz a sua própria existência.

Ademais, tanto as instituições na sociedade capitalista correspondem ao econômico quanto a grande máquina que as operam: a burguesia se apodera da máquina administrativa e “o moderno poder do Estado é apenas uma comissão que administra os negócios comunitários de toda a classe burguesa” (MARX, ENGELS, 2009, p.56). Como a escola é interessante ao capital, ao Estado é reservada a gestão da escola pública.

Neste momento, é fundamental destacar que, embora a escola pública esteja incrustada no interior de uma sociedade capitalista, cujas relações de produção são determinantes ao defini-la enquanto tal, a *escola pública contém, pela contradição, a possibilidade de mudança e transformação* quer da própria escola, quer das relações de poder que ela estaria incumbida de garantir e reproduzir em função da classe social. Enquanto palco histórico da luta de classes, a escola pública é reivindicada pela classe trabalhadora que reconhece na educação um meio de proporcionar ao povo um saber que seja instrumento de luta contra a opressão de classes (como veremos mais adiante). A escola pública também é reivindicada pela classe dominante, interessada na manutenção da ordem social vigente em que a educação desempenha um papel formativo, político, econômico e ideológico preponderante para a sociedade. (VALE, 2001). Considerando esta questão central, na sequência detalharemos um pouco como que a escola pública se inscreve na relação das classes sociais, em específico, com o saber.

A história da escola pública possui íntima relação com a emergência do capitalismo e da propriedade privada na sua moderna forma capitalista, ambas no século XVIII. Com a subordinação do campo à cidade, da agricultura à indústria,

com a desvinculação da força de trabalho dos meios de existência⁸ e, fundamentalmente, o direito à propriedade, faz-se necessário uma outra educação a esta nova sociedade regida sob a lógica do capital. É importante reconhecer esta concomitância da defesa da escola pública e popular pela burguesia e a intensificação do capitalismo no século XVIII. Para a crescente urbanização e industrialização, livre disposição da força de trabalho pelo operário já desvinculada dos meios de existência, é fundamental ao proprietário dos meios de produção a *instrução mínima do trabalhador para que este possa operar neste novo modelo*.

A escola pública vinculada ao avanço do processo urbano industrial, e “ligadas às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde a vida na cidade (...) emerge [e se mantem nos dias de hoje] como forma de educação dominante de educação na sociedade. Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita” (SAVIANI, 1994, p.156). Esta autoridade conferida à escola inferioriza o conhecimento adquirido em outras formas de educação, subordinando à escola estas outras formas – como se o conhecimento significativo passasse apenas pela escola ou por ela fosse validado⁹.

Nesta reflexão é importante destacar que no modo de produção capitalista o conhecimento, na sociedade centrada na cidade e na indústria, em que a produção material a serviço do acúmulo e do lucro determinam as relações sociais, o *conhecimento, a ciência, se converte em potência material*. E como potência material, o saber é força produtiva. Como na sociedade capitalista a burguesia se apropria da força produtiva das camadas populares, *o conhecimento também passa a ser propriedade privada das classes dominantes*. E enquanto propriedade, a classe dominante elabora seus arranjos educacionais como a interessa. Temos,

8. O trabalhador no modo de produção feudal tinha posse da terra onde morava e plantava para sua subsistência. No modelo capitalista o operário não é o dono dos meios de produção, e a garantia do dinheiro necessário a sua sobrevivência é de controle do patrão, este sim dono da propriedade privada de produção e da própria força de trabalho do trabalhador.

9. Muito presente na sociedade atual, a autoridade conferida à escola é transferida a quem pode acessar a educação formal nos seus mais altos níveis de ensino. Os conhecimentos ofertados pela educação formal são, por processos de valoração social, os necessários ao desenvolvimento da sociedade. Isto resulta em que, mesmo em uma sociedade democrática em todos podem expressar sua opinião, a voz de alguns tenha maior valor do que a de outros.

A concepção de que as decisões referentes à sociedade, na democracia representativa, devem ser feitas por, ou com base na orientação, pelos mais estudados e “esclarecidos” segrega socialmente das esferas de participação as camadas populares que tem pouco ou nenhum acesso à educação formal.

então, que a classe dominante pode gerar, na oferta interessada e diferenciada de conhecimento, diferenciações entre as classes sociais. (SAVIANI, 1994).

A burguesia que proclamou a escola universal, gratuita e obrigatória para todos no século XVIII também a estruturou para servir, desde o princípio, a grupos distintos, de acordo com a classe social que pertence o educando:

Sobre esta base comum [a generalização da educação escolar básica, conhecimento que serviria o povo a ler, fazer contas – ações necessárias a produção material], ela [a burguesia] reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam a escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilidades profissionais”. (SAVIANI, 1994, p.158).

Para manejar as “máquinas complicadas que a indústria criava” neste período e que não podiam “ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo” (PONCE, 2010, p.147). – às camadas populares seria destinada uma educação primária, elementar, que a possibilitassem a inserção no modelo produtivo capitalista. A educação passa a ter um papel desenvolvimentista e qualificadora para o mercado. Os teóricos da economia política reconheciam que “a instrução escolar estava ligada a uma tendência modernizadora, a uma tendência do desenvolvimento próprio da sociedade mais avançada” (SAVIANI, 1994, p.158).

Um destes teóricos, Adam Smith¹⁰, afirma que a instrução para os trabalhadores é importante para estes se tornarem mais aptos para viverem em sociedade e se inserirem no processo produtivo, se tornando “mais flexíveis, com pensamento ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna” (SAVIANI, 1994, p.159). O conhecimento e, portanto, a escola pública, possui então a função de adaptar os indivíduos à sociedade moderna e ao modelo de produção vigente. É importante destacar que outra educação possível a classe trabalhadora é a que ocorre fora da escola, ligadas às atividades produtivas. O próprio processo de trabalho é educativo, ainda que no capitalismo o trabalhador não tenha o domínio por completo do produto e do processo produtivo.

Já para a média e alta burguesia era, e permanece hoje sendo, oferecido uma cultura verdadeiramente excepcional (PONCE, 2010, p.149): seja a educação

10. É atribuído a Adam Smith a conhecida frase da disponibilização do conhecimento para o povo, com o controle no acesso ao saber: “Instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas”. (SAVIANI apud SMITH, 1994, p.161)

superior para os técnicos especializados a fim de dar conta da necessidade permanente de invenções e modificações constantes de técnicas geradas pela livre concorrência ou a mais alta cultura, o “ócio digno”, a quem apenas não tem motivos para preocupar-se com o próprio sustento. As questões pontuadas acima evidenciam dois contextos distintos – a educação para o trabalho para aqueles que necessitam vender sua força de trabalho como condição de sobrevivência e a educação para o não-trabalho, para os que não necessitavam produzir diretamente os meios de vida. (SAVIANI, 1994, p.161).

A reflexão acima reforça a compreensão de que a escola pública surge não para possibilitar o acesso às massas ao conhecimento, mas para instruí-las a fim de elevá-las ao nível da técnica do novo modo de produção. *A escola pública, menos a defesa do acesso à educação para o povo, configura-se como condição para o desenvolvimento do capitalismo.*

A partir do exposto é possível identificar a grande contradição reservada à escola pública no capitalismo: assim como é necessária a disponibilização do conhecimento ao povo para atender às forças produtivas, a classe trabalhadora se apropria, mesmo que parcialmente, do conhecimento, meio de produção capitalista. No entanto, é essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho.

O trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele também não pode produzir porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas em “doses homeopáticas” [aspas do autor], apenas aquele mínimo para poder operar a produção. É difícil fixar limite, daí por que a escola entre nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas classes trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la. (SAVIANI, 1994, p.160)

Para contornar o problema na apropriação do saber, enquanto propriedade privada, pela classe trabalhadora, a escola pública, ao longo das fases do capitalismo, buscou reorientar sua prática para manter, sob domínio da classe dominante, o controle da força de trabalho e do processo produtivo. A partir da primeira Revolução Industrial, e posteriormente com o taylorismo, o capital passa a controlar progressivamente o processo de trabalho, tirando-o das mãos do artesão, através da introdução de máquinas e a divisão progressiva do processo de trabalho.

Restou ao trabalhador um conhecimento restrito de algum tipo de saber, da parte que opera no processo de produção coletiva¹¹.

Outra forma de possibilitar o acesso à educação pelo trabalhador e permanecer explorando a sua força de trabalho é convencer o trabalhador de que seu lugar é para “pensar, querer e atuar por meio da burguesia” (PONCE, 2010, p.154). O trabalhador não se reconhece enquanto trabalhador e aspira ser burguês. Mesmo quando ao trabalhador é possibilitado o acesso à escolaridade formal em níveis mais elevados, o conhecimento disponibilizado é específico e serve ao modo de produção capitalista. O conhecimento não serve ao trabalhador para o reconhecimento do seu caráter de classe.

Mediante um ensino habilmente dirigido e continuado, ela [a escola] os leva [filhos de operários] a compreender a sua “superioridade” (aspas autor) em relação a seus pais e faz com que esqueçam ou se envergonhem da sua origem modesta. Formar uma aristocracia operária, arrivista e dedicada é uma das intenções mais claras do ensino popular dentro da burguesia. (PONCE, 2010,p.159).

É certo que este desejo de convencimento pelas classes dominantes encontrou, ao longo da história, ações de resistências pelas camadas populares. A quebra de máquinas por trabalhadores, a organização em sindicatos, a resistência popular evidenciam que a classe trabalhadora não aceitou e aceita, de forma passiva, a estas determinações.

Para além da questão da apropriação da ideologia burguesa pelas classes trabalhadoras para a manutenção da organização social instituída pelas classes dominantes, a escola pública no capitalismo também atua para a *disciplinarização e controle social das massas*. Na medida que serve para ajuste dos indivíduos ao modelo civilizatório burguês e os prepara para a lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica, a escola pública não serve para diferenciar e equalizar socialmente os indivíduos, mas sim para homogeneizá-los, agora adaptados, em harmonia e equilibrados o modelo societário vigente.

Num sentido próximo é a reflexão de que a escola pública atua, com mais intensidade no início do desenvolvimento do capitalismo, para “educar os pobres para que estes aceitem de bom grado a sua pobreza” (PONCE, 2010, p.146). Neste

11. O conhecimento de apenas parte do processo pelo trabalhador é conhecido como taylorismo.

contexto a escola pública, de acordo com a intencionalidade dos dominantes, busca assumir a função de acalmar as massas ao ofertar o mínimo necessário. Como a educação recebida pela escola pública possibilita ao trabalhador a inserção no mercado de trabalho, ainda que em condições intensas de exploração, somado a inculcação de que a erudição possui pouca funcionalidade na sua vida, esta que demanda conhecimentos práticos e de uso imediato, a escola pública busca assumir a função para o trabalhador, crente da neutralidade da instituição escolar, de apaziguadora dos conflitos resultantes da estratificação social e luta de classes. Como veremos adiante, as camadas populares tem lutado por uma outra escola, esta sim orientada aos interesses do trabalhador.

Ao longo do desenvolvimento do capitalismo, o Estado reorganizou a escola pública para viabilizar a formação da classe trabalhadora como fornecedora de mão de obra a diferentes modos de produção do capital¹². Com o advento das máquinas na indústria moderna no final do século XVIII e na primeira metade do XIX, a simplificação dos ofícios e consequente redução da qualificação específica, a máquina, enquanto trabalho intelectual materializado, exige a existência de um trabalhador que não precisa mais fazer uso das faculdades intelectuais para exercício de trabalho manuais – a máquina o fará por ele. *A máquina assume as funções manuais*, eliminando o conhecimento tradicional dos artesãos de ofício.

Assim, sem a exigência de conteúdos específicos, a escola é a “via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade” (SAVIANI, 1994, p.161). Com a extrema fragmentação e simplificação do trabalho, este mercado permite a absorção de grandes massas de trabalhadores imigrantes vindos do meio rural, sem nenhuma tradição de trabalho artesanal ou industrial. Neste momento é interessante ao capital a universalização a escola primária.

Com o desenvolvimento da tecnologia como resposta à necessidade de reestruturação do trabalho, dá-se no século XX a Revolução da Automação ou Informática. Se antes ocorreu a transferências das funções manuais para a máquina, neste momento ocorre a transferência das próprias operações intelectuais para a máquina. É o início da era das “máquinas inteligentes”. *A máquina assume as*

12. Não é intenção deste trabalho elencar e detalhar cada uma das fases do capitalismo. Serão abordados alguns fatos para evidenciar o rearranjo da escola pública alinhado às mudanças do modo de produção capitalista.

funções intelectuais. Em consequência a educação, e portanto a escola pública, também passa por mudanças. “Em consequência as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz em contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral” (SAVIANI, 2009, p.161). De acordo com Saviani a universalização do ensino médio e do ensino superior, realidade em muitos países, é resultado deste contexto.

Na sequência, a Revolução tecnológica de base microeletrônica iniciada na década de 1970, geradora da tecnologia da informática, possibilitou a criação de novas bases materiais para expansão do capital, bases estas que não exige a presença do patrão para o controle do processo produtivo – este passa a ser feito pela máquina. Com isso é possível ampliar o espectro de exploração da força do capital para amplos espaços do globo terrestre - os limites geográficos e técnicos já não são mais limitadores a ação da classe dominante (MINTO, p.01).

Neste momento, o mundo passa por uma crise de produção e de consumo: o modo de produção está saturado, é preciso garantir outras formas de acumulação – *o capital precisa reestruturar-se*. Muda-se a base material – muda-se o modo de produção. Para este novo contexto as barreiras políticas não podem impedir o avanço do capital, o Estado precisa ser mínimo e a economia aberta. As ditaduras militares na América Latina já não são interessantes ao lucro, ao acúmulo do capital. Tem-se então, em ação em correspondência, a abertura econômica dos países e a redemocratização política associado a diluição da soberania nacional na definição das políticas sociais, entre elas, a educação. É um Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para a circulação livre do capital.

A redução dos gastos sociais como uma das premissas essenciais ao neoliberalismo, abria horizontes sombrios para o futuro da educação. A política educacional típica do período consistia em **reformatar** (grifo do autor): reformatar para tornar eficiente e eficaz a educação, reformatar para adequar a educação aos ditames do novo paradigma da acumulação capitalista, (...) reformatar para tornar a forma de organização e gestão do ensino apto a converter-se em campo de domínio do capital e da produção de mercadorias. (MINTO, p.02)

A necessidade de reforma do Estado leva a reforma à práticas e instituições a ele articuladas. O modelo burocrático dos estados já não mais atende a demanda de reestruturação e expansão do capital. Abrem-se as nações econômica e politicamente. No campo da educação, revestido de cooperação técnica e “ajuda

internacional”, os organismos multilaterais como o Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), conhecido como Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), imprimem seus interesses às políticas educacionais dos países. Estes organismos atuam como “porta-vozes dos interesses do grande capital internacional no que diz respeito à educação, na medida de suas necessidades de reestruturação e expansão/acumulação dos diversos setores fundamentais à reprodução social” (MINTO, p.03). Na próxima seção será mais detalhada a forma de atuação dos organismos internacionais, em particular para as políticas educacionais brasileiras. Este é o contexto atual - da diluição das barreiras geográficas, políticas e econômicas à ação do capital transnacional. Se antes tínhamos a máquina do Estado apropriada pelo capital, hoje temos o Estado apropriado pelo capital internacional.

Abordado as questões postas à escola pública pela classe dominante, agora trataremos a instituição da perspectiva das camadas populares. A escola pública burguesa, enquanto instância do Estado capitalista, ministra uma educação correspondente aos interesses da classe dominante, sendo a escola pública dirigida às camadas populares, enquanto os filhos da burguesia permaneceram estudando nas escolas privadas. Não é intenção desta reflexão polarizar os papéis da escola pública para as diferentes classes, tendo em vista que as camadas populares podem assumir uma concepção de sociedade, a partir de processos educativos, que não seja corresponde com sua classe, como abordado acima na apropriação da ideologia burguesa pelo trabalhador. No entanto, fato é que a escola pública burguesa é estruturada e surge para reproduzir as relações de dominação ao formar o trabalhador enquanto força de trabalho e não sujeito crítico, autônomo, conhecer dos elementos da sua realidade para assim intervir nela. Presente também é que a escola pública burguesa, no controle do saber, oferta às camadas populares um conhecimento fragmentado para uso imediato deste conhecimento pelo mercado de trabalho desejoso de mão de obra. Nesta fragmentação interessada do saber, o trabalhador é desapropriado do saber sistemático, da totalidade do conhecimento historicamente acumulado. Saber este importante para as camadas populares para compreensão da realidade e da tarefa histórica da classe trabalhadora

De acordo com Vazquez, na medida em que a educação ofertada às massas possui uma dimensão unicamente prática para resolver as necessidades imediatas

do cotidiano e não promove a consciência de que as massas contribuem para escrever a história humana (VAZQUEZ, 1967, p.38), a classe trabalhadora colabora na escrita ou reiteração da história da classe dominante.

Tentando satisfazer as aspirações “práticas” do homem comum e simples, desenvolve-se, às vezes, a partir do poder, um trabalho destinado à deformação, à castração ou esvaziamento de sua consciência política, *mantendo o homem comum no mais absoluto apoliticismo*. A despolitização cria, assim, um imenso vazio nas consciências que só pode ser útil à classe dominante que o preenche com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações que enfim, contribuem para manter a ordem social vigente. (VAZQUEZ, 1967, p.36)

A apropriação do saber e o processo de politização configura-se então como imperativo para a libertação do trabalhador da exploração e da opressão pelo capital, resgatando o seu caráter de classe. Considerando que a escola, instituição formal organizadora dos conhecimentos e de oferta do saber historicamente constituído, pode constituir-se como espaço de acesso ao saber científico, uma reflexão pertinente é qual escola pública serve a classe trabalhadora.

De acordo com Ponce, a escola pública que está posta não serve ao trabalhador, sendo possível a existência de uma outra escola pública em outro modo de produção:

Para formar os trabalhadores conscientes de uma sociedade em que desaparecem a dominação e a submissão, é preciso criar uma escola que fixe com extraordinária precisão o propósito imediato que lhe corresponde. E uma vez, que a escola da burguesia não pronuncia jamais uma só palavra que não sirva aos seus interesses; a escola do proletariado também quer defender seus interesses. (PONCE, 2010, p.175)

Considerando que para ultrapassar a consciência comum, a percepção da aparência, é necessário “que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condição de sua libertação” e que a atual escola pública é gestada de acordo com interesses do capital (VAZQUEZ, 1967, p.120), para o autor apenas uma escola pública reivindicada pela classe trabalhadora para a classe trabalhadora pode realizar tal feito.

[...] o ponto de vista do proletariado não é uma condição suficiente para o conhecimento da verdade objetiva, mas é o que oferece maior possibilidade de acesso a essa verdade. Isso porque a *verdade é para o proletariado um meio de luta, uma arma indispensável para a revolução*. As classes

dominantes, a burguesia (e também os burocratas, num outro contexto) tem necessidade de mentiras para manter o seu poder. O proletariado tem necessidade de verdade [...] (MASSON apud LOWY, 2007, p.110).

Ainda de acordo com Ponce é um erro acreditar na educação burguesa como transformadora de realidade social: “A confiança na educação como meio de transformar a realidade resulta totalmente inadmissível depois que a burguesia do século XIX descobriu a existência de classes” (PONCE, 2010, p.171). Para o autor a luta de classes é necessária ao capitalismo. Assim, a escola da classe trabalhadora para a classe trabalhadora é apenas possível a partir do domínio da base material pelo povo, em outro modo de produção, para assim dominar, com sua moral, a sua educação e as suas ideias: “Nenhuma reforma pedagógica fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária que o reclama” (PONCE, 2010, p.171).

Compreensão distinta possui Ana Maria do Vale sobre o papel da escola pública para a classe trabalhadora. Embora reconheça a inviabilidade da construção pelo Estado burguês de uma proposta de educação pública voltada para os interesses da maioria da população, tendo em vista que as “medidas governamentais, contrárias aos interesses e necessidades populares, denunciam o alto grau de comprometimento com a classe dominante do país” (VALE, 2001, p.20); para a autora é possível, como prática de resistência nesta mesma escola, trabalhar para uma concepção popular de educação voltada aos interesses do povo.

Para Vale, a visão de que a escola serve exclusivamente à reprodução das relações de dominação não permite reconhecer nenhuma resistência ou força antagônica interna à escola que se sobreponha a essas determinações, além de desvalorizar a conquista dos trabalhadores pela ampliação do acesso à escola pelo povo (VALE, 2001). Neste sentido, Saviani aponta para a possibilidade do homem superar às determinações: “ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre. (...) O domínio do prático-utilitário tem seus limites no domínio humano, do mesmo modo que este tem seus limites naquele” (SAVIANI, 2009, 145)

Esta mesma autonomia do homem é que, segundo Vale, constitui a força motriz de lutas empreendidas pelas camadas populares em relação à educação, com conquistas incorporadas pela escola pública, a exemplo, a democratização do ensino nos diversos níveis. Tendo em vista que a escola pública que está posta é a única pela qual as camadas populares têm acesso e pela qual lutam, historicamente, para apropriarem, para Vale “não se trata de inventar uma nova escola, negando a

que está aí – ao contrário, é necessário resgatá-la não apenas no sentido de democratizá-la, de expandi-la às camadas populares, como também de qualificá-la em função de um saber comprometido com os segmentos minoritários da sociedade.” (VALE, 2001, p.18)

Nesta mesma direção de apropriação da atual escola pública pelas camadas populares defende Libâneo:

Valorizar a escola pública não é apenas reivindicá-la para todos (...) A democratização da escola pública deve ser entendida aqui como a difusão do conhecimento e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando a elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade. (LIBÂNEO, 1986, p.12)

Para estes autores citados pode a escola pública, mesmo enquanto instituição engendrada no Estado burguês, ofertar o saber científico significativo às classes trabalhadoras: “é no interior dessa escola que contraditoriamente poderemos trabalhar a busca da escola que queremos” (VALE, 2001, p.103). Para Libâneo, para a efetivação destes fins, impõe-se à escola pública uma pedagogia e uma didática que parta da compreensão da prática social histórica das camadas populares (LIBÂNEO, 1986).

Já para Vale a escola pública voltada para os interesses da classe trabalhadora será construída pela ação de movimentos organizados da sociedade, numa ação de resistência “empreendida pelas camadas populares frente às imposições sociais que lhes são postas” (VALE, 2001, p.20) A participação efetiva dos segmentos populares na luta pela ampliação do conhecimento negado pelo Estado é, no entendimento da autora, a confirmação da luta empreendida pelo povo na defesa da escola pública. Uma educação que é atribuição do Estado e que dele não deve ser retirada esta responsabilidade (VALE, 2001).

Ainda segundo Vale, a própria contradição da escola pública no capitalismo, na oferta de conhecimento ao trabalhador, abre um campo de possibilidades a ser utilizadas pelas camadas populares em direção à transformação da escola e da vida dos segmentos populares: ao possibilitar o acesso ao conhecimento a escola pública burguesa oportuniza ao povo uma instrumentalização favorável à transformação social. E enquanto prática social localizada em um determinado contexto histórico, a ação educativa é um espaço de possibilidades. E este campo de possibilidades,

para a autora, se estende para além da instituição escolar. Pode então, para Vale, a escola pública assumir o papel de irradiadora na ampliação da democracia para demais instituições da sociedade civil que não apenas a educacional.

A escola pública, a única a qual as camadas populares tem acesso, desempenha um papel importante na luta pela expansão da hegemonia, quer através das lutas travadas no seu interior, a partir de pressões populares para acesso ao conhecimento, quer através de movimentos de organização política desses segmentos em outras instâncias da sociedade civil. (VALE, 2001, p.100)

É importante considerar nesta reflexão que a escola pública tem sido, ao longo dos tempos, pauta frequente nos conflitos sociais e luta dos trabalhadores na defesa dos direitos sociais. E muita da atual conformação da escola pública, como a gestão participativa e a universalização do acesso, são questões postas à escola pela ação de resistência e confrontação popular.

2.2 Educação brasileira e a escola pública

Feito um breve resgate sobre os papéis da escola pública para a classe dominante e para as camadas populares, nesta seção objetiva-se cercar alguns elementos presentes na relação entre a atual concepção de educação brasileira e a sua correspondência com a escola pública. Embora as tendências educacionais do século XX tenham sido fundamentais no delineamento da escola pública brasileira, nos deteremos na história mais recente da educação, em especial nas seguintes questões: a ação dos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais e a perspectiva da educação enquanto atividade mercantil.

Iniciemos pela relação entre governo brasileiro e agências multilaterais por compreender que esta relação influencia sobremaneira as outras questões aqui elencadas. De acordo com Maria Abadia da Silva, a relação do Banco Mundial¹³ com o governo brasileiro iniciou em 1946, com financiamento de projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná, na gestão Eurico Gaspar Dutra.

13. Não apenas o Banco Mundial financia projetos para o Brasil. Outros organismos multilaterais como Fundo Monetário Internacional, Unesco, Organização Mundial do Comércio (OMC) também interferem na política educacional brasileira. Neste trabalho vamos destacar a relação com Banco Mundial por definirem as diretrizes das macro políticas brasileiras no campo da educação.

Criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods, o Banco Mundial assumia o papel de assistência técnica na área econômica e social, de cooperação e de “ajuda” aos países em desenvolvimento. Nos anos de 1970, o Banco Mundial assume uma “política estratégica de diversificação setorial de empréstimos, redimensionando-os de acordo com seus interesses políticos, ideológicos e econômico para alcançar a economia dos países devedores” (SILVA, 2003, p.286). Esta nova estratégia resulta na complexificação da relação entre países devedores e o Banco Mundial, com o advento das macropolíticas elaboradas pelo Banco Mundial e encaminhada aos países devedores. Esta relação inclui desde simples recomendações a exigências severas institucionais a serem cumpridas pelos Estados para obtenção de novos empréstimos. Considerando que o Brasil, desde a década de 1940, assume empréstimo das instituições financeiras internacionais e

historicamente depende de recursos externos para levar adiante os seus compromisso educacionais, está colocada a difícil tarefa de cumprir os acordos externos assinados e afirmar o lugar que o país ocupa no cenário internacional e, ao mesmo tempo, cumprir com os compromissos assumidos com a população que o elegeu (SILVA, 2003, p.289)

Por meio de um monitoramento intenso da capacidade do pagamento da dívida pelo país devedor e incidindo diretamente para a desregulamentação das políticas sociais com redução de gastos nas políticas públicas básicas, tais como educação, saúde, cultura e produção científica a fim de garantir recursos para o cumprimento do pacto firmado, o Banco Mundial determinou ao país as seguintes diretrizes para a educação na década de noventa:

1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; 3) estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (através dos sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução dos serviços. (MINTO. p.03)

É fundamental destacar que o conselho de diretores do Banco Mundial é composto por representantes dos países capitalistas desenvolvidos, e a macropolítica por eles elaborada é encaminhada aos governos solicitantes de

empréstimos, em geral, países com complexas questões sociais e com fragilidade econômica. As decisões também partem dos governos dos países ricos e dos donos de empresas multinacionais instaladas nos países da América do Sul e do Oriente (SILVA, 2003). Podemos então facilmente estabelecer, amparados na primeira seção desta reflexão, a correlação das imposições colocadas pelo Banco Mundial aos países devedores, em particular o Brasil, e a formação da mão de obra local a ser absorvida pelo capital transnacional presente nos países em desenvolvimento.

No bojo destas diretrizes está o discurso liberal de ineficiência do governo federal na administração da educação, com pouco controle público sobre a máquina estatal, e em consequência, impedindo o crescimento econômico desejado. Neste modelo de administração racional legal caracterizado pela centralização, controle de processos, negação da subjetividade e rigidez de processos, foi proposto o modelo de administração pública gerencial. Este modelo, efetivado por uma reforma do Estado, tal como orientava o Banco Mundial, propôs a diminuição da intervenção do Estado na economia e que segundo seus defensores

é orientada para o cidadão e para o controle dos resultados, e deposita sobre os administradores e demais servidores públicos um certo grau de confiança, incentiva a criatividade e a inovação, e implementa a descentralização e o contrato de gestão como formas de controle da administração empreendida pelos gestores públicos. (ZANARDINI, 2007, p.249)

Para Zanardini, no entanto, a implementação deste modelo gerencial de administração pública busca a reorganização do Estado com a redução de custos, cobrança e controle de resultados. “Esse controle afirma a implementação do caráter ideológico da reforma diante da necessidade de reafirmação do estágio atual de desenvolvimento capitalista e sua lógica de internacionalização econômica” (ZANARDINI, 2007, p.252). Para isto o Estado respondeu com as seguintes ações: a descentralização e disputa pelas diferentes esferas de governo pelos recursos da educação, a privatização do ensino superior com ampliação do setor privado e a dissociação entre atividades do ensino, pesquisa e extensão, a valoração de eficiência e eficácia do ensino e parcerias entre Estado e setor privado, a avaliação como medida de controle na otimização de recursos e não de qualidade da educação, entre outras ações concretizadas e alinhadas à privatização do ensino, em todos os sentidos. Este rumo fatalmente, para Minto “trata-se de um movimento histórico que efetivamente retira a educação do campo dos direitos sociais –

construído historicamente e subordinado ao controle social – e submete ao campo das atividades mercantis”. (MINTO, p.05)

A estes contexto dado, a escola pública vincula-se funcionalmente ainda mais ao mercado de trabalho ao ponto da educação ser reconhecida como mercadoria adquirida: substancia-se no processo educacional o crescimento do capital e não do desenvolvimento social e humanos, é conferida importância para resultados/rendimentos escolares e não para se o aluno, de fato, apropria-se dos saberes e de conhecimentos que se traduzam em processos emancipatórios e de cidadania, impõe-se o tempo do mercado e não o tempo do aprender, inviabiliza-se a participação das camadas populares na defesa por uma educação para as classes ao impor projetos e práticas pré-definidas de cima para baixo.

2.3 A participação da classe trabalhadora na gestão da escola pública

Para tratarmos da participação das camadas populares na decisões referentes à escola pública é necessário anteriormente localizarmos o que aqui se entende por participação na sociedade capitalista, sob risco de exigir relações não-possíveis entre o Estado e a sociedade. No Estado burguês de direitos a participação constitui de “um passo adiante no processo de aprimoramento e aprofundamento do regime liberal democrático” (MARTINS, 1994, p.162). Daí decorre, como implicação fundamental, a imposição de limites ao fenômeno de participação. A participação não consiste em, pela ação direta do indivíduo, desencadear rupturas e construção de novos processos civilizatórios incompatíveis com o quadro institucional atual. Consiste, neste Estado, numa perspectiva evolucionista que retém “as conquistas realizadas no passado” e constitui-se como “acréscimo enriquecedor ao processo geral de democratização do Estado”. (MARTINS, 1994, p.162-164).

Outra questão importante é, de acordo com Martins, que a participação de atores sociais nas decisões tomadas por agentes estatais sempre ocorreu. Mais recente é a criação de canais de participação institucionalmente validados pelo Estado, o que o ele nomeia de institucionalização da democracia participativa. Estes

canais, segundo Martins, são necessários ao Estado para a contenção das práticas de manifestação popular.

Por mais avançado que seja – do ponto de vista do liberalismo e da democracia representativa - nenhum Estado capitalista está preparado para atender, de imediato, e sem se reformular, aos requisitos funcionais da democracia participativa(...). Enquanto existir a separação entre Estado e sociedade, a última palavra, em qualquer processo de negociação, cabe sempre aos agentes do poder público, por mais participativo que for o sistema de governo (MARTINS, 1994, p.168).

Assim, o Estado, ao criar canais de participação, não reconhece a manifestação popular espontânea fora deles, sob argumento de que o diálogo já é ali oportunizado. Outra questão que transparece na reflexão acima é que o Estado, reformulado e preparado para a manifestação popular, tem sob seu controle a gestão dos canais de participação assim como também a palavra final de decisão sobre os interesses coletivos. Enfim, trata-se de uma participação autorizada e controlada.

Para Martins, a participação não precisa ocorrer exclusivamente nos espaços estatais próprios a isso: “Quem pensa o contrário expressa o ponto de vista do Estado (...). O Estado, como comunidade ilusória, é que tende a impor, de cima para baixo, as soluções que só são concebíveis a partir de uma perspectiva unitária” (MARTINS, 1994, p.168).

A resistência ao enquadramento da participação popular é necessária e responsável pelos reais avanços no desenvolvimento do processo civilizatório. Ainda que operando na esfera de canais institucionais, grupos sociais não compartilham com os agentes estatais e reivindicam maior liberdade de manifestação de opinião e de poder de decisão para além do ofertado pelo Estado. Para os grupos sociais organizados é necessário

abrir novos canais de participação, para dar vez e voz aos sujeitos subalternos que não dispõem das condições adequadas para intervir no processo governamental, posto que, além de lhes faltar tempo disponível e conexões adequadas no aparelho do Estado, apresentam-se como portadores de interesses conflitantes com as políticas estabelecidas. (MARTINS, 1994, p.181).

É neste contexto de limitações, contradições e possibilidades que está a participação da classe trabalhadora na gestão da escola pública. Ruptura e continuidade, canais estatais e vias marginais, diálogo alinhado e interesses

conflitantes ao do Estado integram o delicado cenário em que se localiza o ideário projeto de democratização das relações referentes aos rumos da escola pública.

Como pontuado acima, a escola pública tem sua ação orientada pelos interesses das classes dominantes. Reivindicar uma escola pública que se realize, na forma e no conteúdo, de acordo com os interesses das classes trabalhadoras passa necessariamente pela apropriação da escola pelo povo, por meio da participação popular nas decisões sobre educação pública. E esta participação não será concedida, ao contrário, será objeto de disputa entre as classes antagônicas.

Se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de umas das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Significa que conferir autonomia a escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com interesses das camadas trabalhadoras. E isso acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das classes trabalhadoras. (PARO, 1997. p.11)

Para Paro a conquista da autonomia pela escola pública demanda, de partida, a reorganização do poder e autoridade no interior da escola. Para que a escola estatal seja verdadeiramente pública, com acesso geral e indiferenciável à boa educação escolar, é preciso que os usuários da escola assumam, na relação com o Estado, o controle democrático da instituição escolar.

Na medida em que se conseguir a participação de vários setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a adotar a escola de autonomia e recursos. (PARO, 1997. p.12).

É certo que esta divisão de responsabilidades entre os diferentes atores não é um processo fácil, há vários condicionantes que dificultam e impedem a apropriação da escola pública pelas camadas populares. A própria história oficial não relata e estimula a participação popular nas instâncias onde se dá o oferecimento de serviços pelo Estado. Mais invisível ainda é o papel histórico das camadas populares e movimentos sociais na luta¹⁴ pela educação pública no país. “É como se a história

14. Na luta pela educação pública muitas conquistas são resultados dos tensionamentos gerados pelos movimentos populares, tais como a expansão da escola, o direito a creche, resistência a privatização da educação e direitos trabalhistas dos profissionais da educação, são alguns exemplos.

fosse feita apenas pelos heróis e movimentos de iniciativas das elites dominantes”. (PARO, 1997. p.59).

Para ocorrer a participação enquanto classe e não indivíduos isolados, os diferentes grupos sociais - educadores, alunos, funcionários e pais – precisam reconhecer, entre eles, seus interesses comuns, considerando que todos são trabalhadores desprovidos de condições objetivas de produção da existência material e precisam vender sua força de trabalho ao Estado e mercado. Ocorre que a classe trabalhadora não consegue perceber de imediato e com clareza estes interesses comuns para que isso a leve a agir coletivamente pela concretização da educação com qualidade para todos. A consciência de interesses mais amplos é tarefa complexa “(...) até porque as condições objetivas de existência levam as pessoas a estar permanentemente envolvidas com seus interesses pessoais imediatos”. (PARO, 1997. p.20).

Ainda que a participação das camadas populares ocorra, é importante que transcenda a participação na execução de tarefas ou para atender a interesses mais imediatos e pontuais. Não que esta forma de participar seja um mal em si. O trabalho da comunidade, dos alunos, professores e pais na pintura da escola, na organização da cantina, por exemplo, são práticas importantes na vinculação destes atores com a instituição escolar. E considera-se que a participação na esfera da execução pode conferir-se como ponte estratégica para ampliação do poder de decisão destes grupos nos rumos da escola, seja pela conscientização da importância da participação como também pelo reconhecimento pelo povo das realidades da escola. No entanto, ao falar em participação e repartição da poderes no interior da escola, é premissa a participação dos grupos nas tomadas de decisões.

2.3.1 Condicionantes internos e externos a participação popular

Para que ocorra a participação das camadas populares na esfera das decisões da gestão escolar é preciso considerar as condições concretas à esta participação. Aqui são relacionados brevemente os condicionantes internos e externos à escola que implicam possibilidades e obstáculos à participação popular. Na análise do estudo de caso, exposto no Capítulo 5, estes condicionantes serão tratados novamente.

Temos como condicionantes internos à escola (PARO, 1997):

- Condições de trabalho ou condicionantes materiais: tratam das questões objetivas como disponibilização de material didático e espaço físico adequado, formação qualificada do corpo docente, condições trabalhistas adequadas, corpo de profissionais da escola adequado a demanda, recursos materiais e financeiros, entre outros elementos. Embora a existência destas condições concretas na escola não seja garantia de relações democráticas, a ausência destas condições afeta sobremaneira a construção de relações efetivamente democráticas.
- Condicionantes institucionais: de fundamental importância, dizem respeito à organização formal da escola, distribuição de autoridades e mecanismos institucionais de participação como a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), conselhos da escola e grêmios estudantis.
- Condicionantes político-sociais: referem-se os interesses distintos dos diferentes grupos sociais presentes na escola, ainda que todos sejam pertencentes a mesma classe, e o estabelecimento de relações entre eles.
- Condicionantes ideológicos: são as crenças e valores historicamente elaborados e presentes na concepção de vida dos grupos sociais presentes na escola. Crenças e valores estes que orientam práticas e comportamentos em relação às próprias questões do sujeito e na relação com os outros. Nesta questão estão presentes as representações sociais dos alunos, professores, escola e comunidade. Inclui não apenas o sujeito mas a instituição – a postura da escola (por consequência, a visão do Estado) em relação a participação popular e sua visão a respeito da comunidade.

Os condicionantes externos à escola que afetam a participação popular na gestão escolar são (PARO, 1997):

- Condicionantes econômicos-sociais: são as condições reais de vida da população que afetam a participação (tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar)
- Condicionantes culturais: entendimento das pessoas sobre a viabilidade e possibilidade de participação, a partir de uma visão de mundo e da escola que lhes favoreça a participação.

- Condicionantes institucionais: mecanismos coletivos de participação presentes na vida social da comunidade (conselhos, centros populares, associações, etc).

É importante destacar ainda que estes condicionantes obstaculizam sobremaneira a participação popular na gestão democrática da escola, eles não devem ser utilizados, nas partes ou no todo, como justificativa para o distanciamento da classe trabalhadora da escola pública. Reconhece-se que a apropriação do conhecimento historicamente elaborado pela classe trabalhadora é condição para pôr fim a opressão de classes, exige do povo o compromisso pela construção de relações efetivamente democráticas pela escola pública.

3. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E O DIREITO À COMUNICAÇÃO

No capítulo anterior vimos que a escola pública é duplamente reivindicada: pelas classes dominantes como instância importante para a formação de mão de obra a serviço do capital, e pelas classes trabalhadoras, como instância de acesso ao conhecimento historicamente elaborado. Vimos também que são vários os condicionantes que implicam em maior, menor ou na ausência de participação das camadas populares nas decisões referentes à escola pública.

Assim como na escola pública, os meios de comunicação de massa¹⁵ são objeto de disputa pelas classes dominante e trabalhadora. Questões referentes à regulação e propriedade dos meios, produção de conteúdo e participação pela população nas decisões do setor são centrais neste tensionamento.

Considerando que ao abordar o uso dos meios de comunicação de massa pela escola pública é necessário anteriormente localizar sobre quais meios de comunicação tratamos, na primeira seção deste capítulo fazemos um resgate de como o setor foi regulamentado pelo Estado brasileiro na medida em que os veículos surgiram e se estabeleceram. Na segunda seção tratamos da reivindicação da participação da população no setor das telecomunicações, luta esta vinculada à defesa do direito humano à comunicação.

Aqui é importante destacar que, sempre houve resistência por parte das camadas populares às limitações de toda ordem (econômica, política, estrutural, institucional/reguladora) impeditivas à produção de comunicação pela perspectiva popular. E em muitos momentos o povo, articulado, deu vazão a outros discursos que não os oficiais e/ou imbuídos de uma lógica comercial; e esta tensão foi, em muito contextos, propulsora de muitas vitórias do campo popular em vários âmbitos dos direitos humanos. É reconhecido o valor de práticas de comunicação alternativa como jornais marginais, rádios piratas e canais independentes, e entende-se que a defesa de uma comunicação efetivamente democrática também ocorre pelas vias não reconhecidas pelo Estado. No entanto, neste capítulo o objetivo é abordar, assim como no capítulo anterior em relação à educação, a reivindicação da

15. Entende-se como meios de massa os suportes como rádio, televisão, impresso e internet que chegam a um grande contingente de pessoas.

participação da população no setor de comunicação na relação com o Estado brasileiro.

3.1 Regulamentação do Sistema Brasileiro de Comunicação

A evolução dos sistemas e mercados de comunicação brasileiros, tal como conhecemos hoje, ocorre mais intensamente no século XX, principalmente com a popularização dos meios eletrônicos rádio e televisão, e em menor dimensão, a internet. No entanto, ao olhar para o passado mais remoto, é possível identificar no já no Brasil Império o surgimento de práticas consolidadas no atual Sistema Brasileiro de Comunicação. Ao fazer este breve resgate histórico, o foco de destaque é a regulação do setor pelo Estado brasileiro a este campo emergente.

Com a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, a criação do sistema postal e a abertura dos portos em 1808 estava criado o ambiente propício a circulação de informação. Surge assim o periódico *Gazeta do Rio de Janeiro*, o primeiro impresso publicado a partir da instalação da Imprensa Régia e produzido pelos representantes da Ilustração portuguesa com a finalidade de veicular os atos oficiais da Corte tais como decretos, cartas régias, os tratados internacionais, alvarás e contas de Lei.

Neste período é importante destacar o forte controle estatal aos impressos, na publicação de apenas conteúdos favoráveis a corte real. “A tradição do jornalismo impresso no Brasil custou a ser criada por conta da imposição da Coroa Portuguesa, que tratava os assuntos ligados à impressão de jornais, gráficas e similares como de segurança nacional” (QUEIROZ, MOLINA, 2013. p.212). Outro controle à produção de comunicação dos jornais neste período dá-se pelo setor econômico. Conteúdos não alinhados aos interesses da elite local eram proibidos, e seus propositores perseguidos. Um exemplo é a agressões a jornalistas opositores ao Império. Segundo Queiroz e Molina, após a Proclamação da Independência a aristocracia rural, representada por José Bonifácio, perseguiu duramente profissionais que denunciavam a falta de liberdade de imprensa e o abuso de autoridade. (QUEIROZ, MOLINA, 2013). Temos assim que, neste período a regulação da comunicação não é oficializada em documentos mas faz-se presente na coerção pela corte real e pelo poder econômico. Ainda assim, diante no iniciante e controlado setor, ocorreram

experiências de veiculação de conteúdo não oficial e contrários a ação da corte como o jornal Correio Brasiliense (1808), exportado de Londres por meio de contrabando; e Correio Paulistano (1870) que questionava a escravidão.

Neste período, o setor de comunicação era pouco concentrado economicamente. Pequenos jornais, diários, panfletos eram produzidos em diversas cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Salvador para tratar da efervescente movimentação política e cultural, (GORGEN, 2008).

Enquanto o século XIX tem como característica a atuação de jornais menores, na passagem para o século XX o Brasil assinala a transição da pequena para a grande imprensa. Este movimento coincide com a passagem do Brasil Império para a República Velha.

Esta (transição está) ligada diretamente às transformações do país, em seu conjunto e, nele, a ascensão burguesa, ao avanço das relações capitalistas: a transformação da imprensa é um dos aspectos deste avanço; o jornal será, daí por diante, empresa capitalista, de maior ou menor porte. O jornal como empreendimento individual, como aventura isolada, desaparece nas grandes cidades. Será relegado ao interior, onde sobreviverá como tal, até nossos dias. (SODRE, 1994, p.315)

Esta mudança está vinculada diretamente com o momento histórico. Em um contexto de revoltas e problemas sociais em várias partes do país, domínio político pelas elites agrárias, mineiras e cariocas e a defesa da liberdade econômica, era necessário que o impresso pudesse servir ao setor econômico, atingindo a um contingente maior de pessoas com discurso não apenas oficial. Para ter posse de um veículo de comunicação, é necessário assim, possuir poder econômico. Desta forma a população empobrecida é privada da possibilidade de produzir comunicação.

Nas primeiras décadas do século XX não apenas o jornal passa a ser de interesse das empresas, como também o emergente rádio. Introduzido no Brasil na década¹⁶ de 1920, a nova tecnologia de transmissão de informação perde rapidamente suas finalidades educativas-culturais iniciais para assumir uma

16. A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje Rádio MEC AM, criada em 1923, é considerada a primeira rádio do país. Seu fundador, Roquette Pinto, concebia que a nova tecnologia podia servir a finalidades educativas.

natureza eminentemente privada, não apenas em sua forma de propriedade, como também no caráter comercial¹⁷ de sua programação.

Com a estruturação das rádios em um sistema, os proprietários dos principais jornais impressos do país reconhecem na nova tecnologia a possibilidade de expansão dos negócios. Para Gorgen, o controle das rádios pelos donos de jornais é o “embrião do processo que depois se tornaria uma das características mais peculiares da estruturação do nosso sistema de comunicação social: propriedade cruzada¹⁸ com concentração econômica” (GORGEN, 2008, p.200).

Neste período desenha-se o primeiro ordenamento jurídico-regulatório da comunicação eletrônica no país. A Constituição de 1934 restringe o direito de produção de conteúdo nos meios de comunicação à brasileiros natos, vedando a participação de estrangeiros na propriedade das empresas jornalísticas. Uma importante definição que a nova Constituição trouxe é a atribuir à União a tarefa de explorar ou dar em concessão os serviços de radiocomunicação. No entanto a Constituição não dispõe sobre usos, controle social e conteúdo. Como também o Estado neste momento não reconhece a população como ator social necessário a este controle. As decisões referentes ao uso dos meios de comunicação são restritas à relação entre o Estado e os grupos econômicos, privando a população da participação no setor de comunicação.

Durante a vigência do Estado Novo, a Constituição de 1937 estabelece a censura prévia. É criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que passa a controlar os meios de comunicação de forma oficial. Neste período o rádio passou a se firmar como veículo de propaganda política. O então presidente Getúlio Vargas fazia uso frequente do rádio, em discursos campeões de audiência. Em 1938, o programa Voz do Brasil passou a ter veiculação obrigatória, com a divulgação dos atos do Poder Executivo. O rádio crescia em popularidade e alcance pelo território brasileiro, e servia ao Estado brasileiro como instrumento para garantir a unidade nacional.

Uma característica deste período e ainda presente nos dias de hoje é a gratificação, por meio de publicidade oficial, a grupos de comunicação favoráveis ao

17. O Decreto-Lei Federal nº 21.111, de 1932, autorizou a veiculação de anúncios no rádio. Este é o período de grande veiculação de jingles comerciais na rádio, sem controle pelo Estado brasileiro.

18. A propriedade cruzada é quando um mesmo grupo econômico controla diferentes mídias, como TV, rádios e jornais. Em vários países a legislação proíbe a propriedade privada por entender que ele impede a pluralidade de opiniões e vozes.

atual governo e seu governante. Com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 restabelece a liberdade de imprensa, mantendo a censura para casos de estado de sítio.

É nesse contexto de indefinição do controle dos meios pelo Estado, sem limite ou regulação, com exceção do veto à propriedade dos meios à estrangeiros, que a televisão surge no país. Sem restrições, a livre iniciativa começa a explorar este campo. Em 1950 Assis Chateaubriand, então proprietário da principal rede¹⁹ de jornais e rádios do país, cria a TV Tupi, a primeira emissora de TV no Brasil. Para a estruturação da TV, um setor muito oneroso, Chateaubriand apostava em uma característica também presente nos dias de hoje: ausência de controle pelo Estado a anunciantes e agências de publicidade internacional. O resultado disso é que, uma vez que são determinantes para prover os recursos necessários para a produção em TV, o patrocínio impõe à televisão uma lógica comercial aos conteúdos e à programação. Em apenas seis anos, o grupo liderado por Chateaubriand conta com 11 emissoras nas principais capitais brasileiras.

Dentro da lógica capitalista, as empresas de comunicação passaram a acumular veículos de comunicação social, concentrando poder econômico e político. Esse movimento concentracionista foi facilitado pela ausência no Brasil de limites legais à concentração de veículos de mídia por um mesmo grupo econômico. (FERNANDES, 2009, p.52)

Neste período inicia-se também a concentração da indústria audiovisual no eixo Rio-São Paulo, uma vez que as duas concessões da TV Tupi foram para estas cidades. A concorrência à TV Tupi surge em 1952 com a criação da TV Paulista, sob controle do deputado Ortiz Monteiro. Esta é outra marca da comunicação brasileira que perdura – a posse de veículos eletrônicos por políticos. Em menos de trinta anos de desenvolvimento da mídia brasileira estruturam-se os elementos centrais e ainda presente do Sistema Brasileiro de Comunicação: não proibição da propriedade cruzada, concessão de outorgas de radiodifusão à políticos, liberdade de propaganda e subsídios do Estado a determinados veículos.

Com a expansão da TV brasileira atrelada às rádios e aos principais jornais, há a necessidade de criar um ordenamento jurídico do mercado de comunicação eletrônica. Durante o governo de João Goulart é elaborado o primeiro marco

19. Trata-se do grupo Diários Associados.

regulatório do país. O Código Brasileiro de Telecomunicações (Lei nº 4.117), regulamentado em 1963, estabelece o rádio e a televisão “como serviço público das outorgas de rádio e TVs, uma política de concessões e renovações de emissoras, a destinação de percentual de horários da programação para a transmissão de conteúdos jornalísticos e a subordinação da programação a finalidades educativas e culturais” (GORGEN, 2008, p.202).

Não à toa que o Estado reivindica para si a atribuição de conceder as outorgas dos veículos de grande poder informativo – rádio e TV. Com a ditadura militar estes veículos são entendidos como estratégicos para a política de segurança nacional, coesão nacional e anúncio de uma identidade brasileira. A partir desta visão, os militares direcionam grandes investimentos para operacionalizar a universalização dos serviços telefônicos. O setor de telecomunicações também recebe grandes investimentos estrangeiros para estruturação das rádios e televisões.

Uma contradição ao movimento concentracionista deste período é que os militares editam um regulamento que impõe limites a propriedade dos meios, o único na história do Sistema Brasileiro de Comunicação a restringir a concentração do setor. O Decreto Lei nº 236/67²⁰ restringe o número de concessões de rádio e TV para entidades e pessoas, operando local e nacionalmente. Este controle era atribuição do Conselho Nacional de Telecomunicações (Contel), criado em 1962 pelo Código Brasileiro de Telecomunicações. A composição²¹ inicial deste Conselho

20. Art 12. Cada entidade só poderá ter concessão ou permissão para executar serviço de radiodifusão, em todo o país, dentro dos seguintes limites: I) Estações radiodifusoras de som: a - Locais: Ondas médias – 4, Frequência modulada - 6 b - Regionais: Ondas médias – 3, Ondas tropicais - 3 sendo no máximo 2 por Estados c - Nacionais: Ondas médias – 2, Ondas curtas - 2 2) Estações radiodifusoras de som e imagem - 10 em todo território nacional, sendo no máximo 5 em VHF e 2 por Estado. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm>, acesso em 26/12/2013

21. Art. 15 - O Conselho Nacional de Telecomunicações terá um Presidente de livre nomeação do Presidente da República e será constituído: a) do Diretor do Departamento dos Correios e Telégrafos, em exercício no referido cargo, o qual pode ser representado por (vetado) Diretores de sua repartição; b) de 3 (três) membros indicados, respectivamente, pelos Ministros da Guerra, Marinha e Aeronáutica; c) de 1 (um) membro indicado pelo Chefe do Estado Maior das Forças Armadas; d) de 4 (quatro) membros indicados, respectivamente, pelos Ministros da Justiça e Negócios Interiores, da Educação e Cultura, das Relações Exteriores e da Indústria e Comércio; e) de 3 (três) representantes dos 3 (três) maiores partidos políticos, segundo a respectiva representação na Câmara dos Deputados no início da legislatura, indicados pela direção nacional de cada agremiação; f) do diretor da empresa pública que terá a seu cargo a exploração do Sistema Nacional de Telecomunicações e serviços correlatos, o qual pode ser representado por Diretores da empresa; (g) do Diretor Geral do Departamento Nacional de Telecomunicações, sem direito a voto. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4117.htm> Acesso em 26/12/2013

não incluía organizações da sociedade civil, exceto a participação de três representantes de partidos políticos. Uma alternativa encontrada pelos grupos econômicos à restrição ao recebimento de outorgas imposto por este novo Decreto-Lei foi receber a outorga da concessão em diferentes nomes de um mesmo grupo.

Valendo-se da política de segurança nacional dos militares para estabelecimento de relações com poderes regionais e de capital estrangeiro recebidos por subterfúgios, os grandes grupos econômicos da comunicação elaboram o modelo de expansão da rede de televisão pelo território nacional. Esta estrutura tem como pilares centrais uma cabeça de rede sediada, na maioria dos casos, no eixo Rio-São Paulo, de posse de um grande grupo econômico e veículos afiliados a esta rede, nas regiões, por grupos de poderes locais.

A ascendência econômica dos grupos geradores de programação proporciona as bases para a influência política. Por isso é perceptível o alinhamento não só econômico, mas também político, entre os grupos cabeças-de-redes e seus afiliados, dando origem ao fenômeno batizado de “coronelismo eletrônico” (HERZ, OSORIO, GORGEN, 2002, p.17).

Inseridas na sociedade capitalista e enquanto propriedade privada de comunicação, é fácil compreender o alinhamento econômico e político entre as cabeças-de-rede e afiliadas. Na medida em que a comunicação se institui como atividade econômica, definida a partir de interesses privados sobrepostos a interesses públicos, é importante que todos os elementos ligados a rede não se constituam como vozes políticas dissonantes. Desta forma, a negociação para o recebimento de concessões de rádio e TV por grupos familiares pertencentes a elites regionais dá-se pelo compadrio, a patronagem, o clientelismo, e o patrimonialismo (BAYMA, 2001). Mantendo fidelidade à cabeça-de-rede, as famílias de grupos afiliados usam da sua influência junto ao governo militar para receber mais concessões de rádios e TV e, assim, constituir uma rede intra-regional subordinada à cabeça de rede. Assim, é delineado o escopo do grande projeto de estruturação do setor privado de comunicação no território nacional.

Mas para o estabelecimento das redes privadas de abrangência nacional é central o desenvolvimento do setor estatal de telecomunicações. Assim, o Estado, com a estruturação do sistema de micro-ondas da estatal Embratel, garantiu as condições objetivas para que o sinal produzido pelas redes no eixo Rio-São Paulo chegasse a diferentes regiões do país. Com isso, as regionais não precisavam

produzir uma programação própria, passando a reproduzir quase que integralmente a produção audiovisual da geradora.

O resultado foi a criação de um Brasil refém das grandes empresas de mídia, imunes a qualquer forma de controle social, comandadas de forma vertical e sustentadas em alianças regionais que reproduzem, amplificam ideias, concepções e valores para 170 milhões de habitantes. (HERZ, OSORIO, GORGEN, 2002, p.17).

O cenário seguinte à ditadura militar é contraditório para este limitado espectro de discursos presentes nos meios de comunicação de massa. Ainda que a redemocratização pôde oxigenar o espaço público e aumentar a liberdade de expressão por diversos coletivos; a década de 1980 se ressentiu do autoritarismo da ditadura e da concentração econômica e política dos meios privados. Para aprovação da extensão do mandato presidencial por mais um ano, o então presidente José Carlos Sarney, na figura do ministro das telecomunicações, Antônio Carlos Magalhães, distribui outorgas como moeda política. Entre os anos de 1985 a 1988 foram concedidos 1.028 outorgas, na maioria para políticos que votaram favorável pela extensão do mandato presidencial. Este fato ficou conhecido como “farra das concessões”. Para ter uma ideia, de 1934 a 1988, foram distribuídos 2.117 outorgas. (GORGEN, 2008). É fácil concluir que os operadores das novas concessões não tomam como critério o interesse popular na gestão do espaço público de comunicação.

A este cenário, de atores sociais marcados pela memória da ditadura empenhados na defesa da “democratização da comunicação”, expressão cunhada para apontar que área ainda carecia dos princípios básicos que vigoravam em outros setores redemocratizados; e de grupos econômicos e políticos de posse de redes estruturadas de veículos de comunicação de massa, dá-se a tensa disputa pela redação do capítulo de comunicação social da nova Constituição. Por um lado, as empresas, por meio das suas associações representativas, pressionavam, com forte *lobby*, os deputados que compunham a Subcomissão Temática de Ciência e Tecnologia e da Comunicação. Por outro lado, a Frente Nacional de Luta por Políticas Democráticas de Comunicação recolheu diversas assinaturas pelo país e apresentou ao Legislativo, em 1987, uma emenda popular com proposta de redação para o capítulo (GORGEN, 2008. LIMA, 2012).

O saldo desta disputa foi a organização de cinco artigos dedicados à comunicação social, como também a inclusão da comunicação no artigo 5º, que traz a liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação entre os direitos e garantias fundamentais. Assim, o Capítulo V da Constituição reservado à comunicação dispõe (breve resumo²²):

- Art. 220: Estabelece a liberdade de criação, expressão e informação como a plena liberdade de informação jornalística a qualquer veículo de comunicação social, vedando toda e qualquer censura. Estabelece também, entre outras definições, que os meios de comunicação não podem ser, direta ou indiretamente, objeto de monopólio e oligopólio.

No entanto o artigo não define como se conforma o monopólio e o oligopólio, não impede em seus dispositivos a propriedade cruzada e não regula, com responsabilidades e contrapartidas, o uso do espectro magnético²³, enquanto serviço público, pelos setores econômicos. Também não defende a liberdade de expressão absoluta tende em vista que a ela é garantida a liberdade quando “observar o disposto na Constituição²⁴”. Desta forma, a concentração da mídia privada permanece intocada pela legislação brasileiro. Nunca houve uma preocupação do legislador brasileiro com a concentração da propriedade no setor, o resultado é que a mídia no Brasil é historicamente concentrada (LIMA, 2012).

- Art.221: Define os princípios de produção e programação das emissoras de rádio e TV, a promoção da cultura regional e nacional e estímulo a produção independente, a regionalização da produção cultural, artística e jornalística, e o respeito a valores éticos e sociais da pessoa e da família.

O artigo não determina uma reserva de cota da programação à cultura regional e produção independente, à diversidade de vozes no espaço público de comunicação, dispositivo este chamado de direito de antena. Desta forma a sociedade não possui, em condições iguais ao setor empresarial e político, a possibilidade de acesso, enquanto vozes e representações, aos meios de

22. Caderno Ciclo de Formação Mídia e Educação em Direitos Humanos. Intervozes, 2013.

23. Espectro magnético é por onde circulam as ondas de rádio e de transmissão do sinal de TV. É um espaço limitado e compreendido como bem público. Será mais abordado na seção seguinte.

24. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 06/01/2014.

comunicação. Apenas os partidos políticos possuem uma cota de espaço nos meios na TV e rádio.

- Art. 221: determina a propriedade das empresas jornalísticas e de radiodifusão a brasileiros natos ou naturalizados há mais de dez anos, ou pessoas jurídicas com sede no Brasil com, pelo menos, 70% de seu capital no Brasil.

Esta artigo possibilita a exploração do setor de comunicação pelo capital estrangeiro.

- Art. 223: Estabelece o princípio de complementaridade dos sistemas privado, público e estatal para as concessões de rádio e TV, com o objetivo de garantir a pluralidade e a diversidade e equilibrar fluxos de comunicação, de forma que não se orientem apenas por interesses comerciais.

Ainda que aponte a complementaridade entre os sistemas ainda há a prevalência do setor privado no espaço público de televisão. Em todo o território nacional, por exemplo, concessões públicas e estatais de TV correspondem 22 e a 14 veículos, respectivamente. Enquanto as TVs privadas somam 131 veículos²⁵. Os canais estatais, como TV Justiça, TV Senado e TV Câmara, não são veiculados em TV aberta e o sistema público, ainda que tenha avançado com o desenvolvimento da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), é dotado de inferior estrutura, orçamento e qualidade de alcance em relação às redes privadas.

- Art. 224: prevê a criação do Conselho Nacional de Comunicação Social (CCS) como órgão auxiliar do Congresso nacional, abrindo espaço de participação da definição das políticas do setor.

Este é um importante canal que poderia garantir a participação direta da população nas decisões referentes ao setor da comunicação. A lei que regulamenta o Conselho foi aprovada em 1991 mas ele só passou a operar em 2002, “como moeda de troca para aprovação da emenda constitucional que autoriza a entrada de 30% de capital estrangeiro nas empresas jornalísticas e de radiodifusão”.

25. Dados projeto Donos da Mídia. Disponível em <<http://donosdamidia.com.br/veiculos>> Acesso em 06/01/2014.

(INTERVOZES, 2013, p. 17). Desativado em 2006, teve nova composição nomeada em 2012, sem debate público e diversidade de representação da sociedade civil. De acordo com a entidade não-governamental Intervozes, empresários do setor e funcionários do Senado Federal ocuparam vagas destinadas à sociedade civil (INTERVOZES, 2013).

Nas questões para as quais a Constituição de 1988 não atende, duas se configuram como centrais na conformação do Sistema Brasileiro de Comunicação na garantia de uma comunicação efetivamente democrática: a regulação de conteúdo e o enfrentamento à concentração dos meios privados de comunicação.

Ainda que o fenômeno seja inerente ao capitalismo global²⁶, no Brasil, em particular, a concentração da propriedade privada de comunicação é altamente desigual, sobretudo no caso da televisão, o meio de comunicação com mais entrada nos lares brasileiro²⁷. As cinco principais redes privadas de televisão (Globo, Bandeirantes, SBT, Record e Rede TV) controlam 99,1% das verbas publicitárias, são responsáveis por 82,5% da audiência nacional e juntas, essas redes vinculam-se à 90% das emissoras de TV do país. Apenas a Rede Globo concentra 73,5% das verbas publicitárias²⁸. É importante recordar que, como abordado acima, as redes se estruturam em cabeças-de-redes e afiliadas. Assim, embora existam televisões devidamente instaladas em todas as regiões do país, chegando a rincões distantes e com realidades muito particulares, apenas um conjunto muito reduzido de emissoras produz novos conteúdos. Uma comunidade no interior do país, com questões próprias e demandando informações específicas para atender à estas questões, vê nos meios de massa outra realidade retratada, a partir da perspectiva de um grande centro, como Rio de Janeiro e São Paulo. Referente à este quadro, o monitoramento do projeto Donos da Mídia revela que as regiões com maior poder aquisitivo e maior população não necessariamente são aquelas que possuem veículos vinculados a grandes redes²⁹. “Seja por uma questão territorial ou política, as zonas mais pobres do Brasil são aquelas que possuem maior subordinação às redes oligopolistas de televisão” (GORGEN, 2013, p.212)

26. Nos Estados Unidos, em 1963, havia cinquenta empresas que dominavam a imprensa. Em 2012 é registrado no número de 5 empresas. (VENICIUS, 2012)

27. De acordo com os Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2012) a televisão está presente em 97,2% dos lares brasileiros.

28. Dados 2008 Projeto Donos da Mídia.

29. As regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste possuem 60% dos veículos ligados a redes, apesar de reunirem 39% dos domicílios e 25% do PIB. Já a região sul e sudeste possuem 40% dos veículos ligados a principais redes, 61% dos domicílios e 75,1% do PIB. Dados 2008 Donos da Mídia.

Na atual gestão do espectro eletrônico, as frequências são de tal forma concentradas na sua distribuição que a representação de realidades pelos meios contemplam a poucos usuários. “O importante papel da TV na formação cultural, na disseminação de dados em geral e na construção da realidade é, portanto, exercido por um grupo pequeno e poderoso, sem que haja participação efetiva da população”. (BRITTOS, COLAR, 2008, p.78).

Ao incluirmos os veículos de rádio e jornais, a concentração é também altíssima. As redes privadas nacionais, somando aqui a CNT, controlam 667 veículos vinculados diretamente e, indiretamente, a 140 grupos regionais³⁰. Outro dado³¹ preocupante em relação à concentração do setor é o grande número de políticos diretamente vinculados às concessões, uma violação constitucional. Ao cruzar dados da Agência Nacional de Telecomunicações com a lista de prefeitos, governadores, deputados e senadores de todo o país para mapear quais deles são proprietários de veículo de comunicação, foi identificado 271 políticos sócios ou diretores de 324 veículos de comunicação³².

Já, com a ausência de regulação de conteúdo não é garantido a representação da diversidade da população brasileira na mídia e a proteção aos segmentos da audiência. A regulação não apenas determina que assuntos, quem são as vozes e representações contempladas (atendendo a diversidade³³), quando e como os conteúdos devem ser veiculados como também responsabiliza os veículos pela exibição de conteúdo, principalmente quando este viola direitos humanos como, a exemplo, a abordagens discriminatórias de gênero e raça/etnia, de orientação sexual e de exercício da religiosidade. Depois da revogação da Lei de Imprensa (1967) pelo Supremo Tribunal Federal em 2009, cai também o único instrumento legal de defesa do cidadão – o direito de resposta - à violação de direitos humanos pelos meios de comunicação.

Na ausência de uma pluralidade de conteúdo, vozes, discursos – os meios privados produzem conteúdos homogeneizados e pasteurizados, dirigidos à uma grande massa social disforme, sem reconhecimento de suas especificidades. Fala-se de um só corpo, para um só corpo. Descompromissado com a elaboração de retratos diversos das realidades, os meios constroem simulacros de realidades.

30. Dados 2008 Projeto Donos da Mídia.

31. Ibid.

32. Ibid.

33. Tratado anteriormente, refere-se ao direito de antena.

Desta forma à classe trabalhadora é fornecido uma peça encenada por um grupo reduzido, com limitada representação de realidades, em que o usuário pouco se vê nesta representação. Diante do contexto da construção de grandes impérios da comunicação, é tarefa árdua para a classe trabalhadora fazer frente aos grupos hegemônicos, tanto na produção contra hegemônica de comunicação, quanto na defesa de direito à representações inadequadas.

O que não se pode perder de vista é que, enquanto propriedade de comunicação privada, a mídia brasileira não se pauta, a priori, orientada pelo compromisso com a classe trabalhadora. Ora, se operam por uma lógica capitalista, os meios de comunicação privados possuem o compromisso primeiro com o lucro. Desta forma a produção da informação, de discursos e identidades está vinculada, necessariamente, aos interesses da classe dominante. É certo que há resistência dentro dos veículos privados e na relação com eles: pelo profissional de comunicação que, como trabalhador em maior nível de consciência, busca abordar temas importantes à sua classe; pelo usuário da comunicação, que escolhe não receber conteúdo de determinados veículos e expõe a construção de informação vinculada destes meios com o grande capital; pelos observatórios de mídia e grupos de monitoramento que colaboraram para o desenvolvimento de uma crítica aos meios de massa sustentada em dados e fatos.

No entanto, há que se considerar que, apesar de todas as transformações e potencialidades das forças alternativas de comunicação que a revolução digital representa, para a grande população a mídia tradicional tem demonstrado que seu poder ainda é enorme, independente dos fatos e do qual seja a opinião da maioria do povo brasileiro. A televisão tem mais entrada nos lares que a internet³⁴.

O que se coloca como novo é que a convergência tecnológica³⁵, a expansão da internet, a reconfiguração do espaço publicitário (principal sustentação econômica dos veículos) com o advento das novas tecnologias e insustentabilidade de um marco regulatório defasado demandam a atualização da regulação do setor. Uma nova regulação para o setor é reivindicada tanto pelos coletivos populares organizados quanto pelo setor privado – o empresariado não deseja perder o controle sobre novos campos que se abrem com a tecnologia como as camadas

34. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2012) revela que a internet está presente em 39,8% dos lares enquanto a TV esta é 97,2%.

35. A convergência tecnológica é a reunião de várias mídias em uma mesma plataforma, como celulares moveis com internet, internet com acesso a conteúdo de rádio e TV, etc.

populares veem neste campos novos (e na defasada regulação das “velhas” mídias) a oportunidade de revisão do setor.

A sociedade organizada nunca se mostrou passiva à construção excludente do Sistema Brasileiro de Comunicação sem a abertura à participação popular, como vimos nesta seção. Como também não tolerou e tolera a regulação do setor de comunicação pelo Estado brasileiro segundo uma lógica econômica. Agora, impulsionada por um processo gradual de conscientização e amparados pela liberdade de comunicação (ainda possível) na internet, crescem pelo país o movimento reivindicatório pela ampliação da presença popular nos retratos realizados pelos meios, na produção de comunicação (sem a intermediação dos grupos hegemônicos ou Estado) e na esfera de decisão sobre o setor. Este é o tema a ser abordado na próxima seção.

3.2 Participação popular pelo viés do direito humano à comunicação

O caminho percorrido na seção anterior, ainda que um pouco mais extenso, é importante para compreender o momento que segue à não regulação efetiva do setor pelo Estado brasileiro, a histórica exclusão das camadas populares da esfera de decisão sobre a comunicação e a consequente concentração dos meios pela iniciativa privada.

Embora os ordenamentos jurídico brasileiro reconheçam os direitos de expressão e de opinião como pontuado acima, apenas o reconhecimento de tais direitos não assegura, por si só, a capacidade de se comunicar livremente, bem como de receber informação qualificada sobre temas de interesses: sozinho, o atual dispositivo legal não garante condições concretas para a livre expressão (espaço, recurso, estrutura), não torna imperativo aos meios a fala e o interesse popular e não equilibra as diferentes forças entre a sociedade e redes hegemônicas de comunicação.

De acordo com Lima e Saravia, na relação com o setor midiático e com o Estado, não basta propor normas e princípios orientando-se pela Constituição de 1988 como terreno comum para negociações, não basta mostrar a desatualização

da regulação vigente³⁶ em relação a inovações tecnológicas, não basta relembrar compromissos com a Constituição Federal e com a liberdade de expressão. É preciso regulamentar as formas de exercício do direito à comunicação, seus alcances e limites. (LIMA, 2012 e SARAIVA, 2008). Assim, só é possível falar de direito à expressão e informação a partir de instituição pela via legal de fluxos de comunicação livres e equilibrados. “A liberdade de expressão está associada à amplitude do discurso de quem a detém. Ter liberdade de expressão às 20h em rede nacional de TV é muito diferente de ter liberdade de expressão subindo no banco da praça”. (CANELA, 2008, p.156)

Fluxo de comunicação livre diz respeito à liberdade de expressão, atributo essencial do ser humano, não mais sob controle por poucos grupos da iniciativa privada, cerceando atores sociais, sua história e visão de mundo. “Se a comunicação é essencial a vida humana e a liberdade de expressão se exerce atualmente pela mediação necessária dos meios de comunicação, estes últimos não podem, em estrita lógica, ser objeto de propriedade privada do setor empresarial no interesse privado” (COMPARATO, 2012, p.14). Fluxo de comunicação equilibrado diz respeito à igualdade de oportunidades para diferentes atores para o exercício da livre expressão.

Para os defensores da democratização da comunicação os direitos descritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos³⁷ e na Constituição Federal não dão mais conta desse cenário de alta concentração, unilateralidade de fluxos comunicacionais e desequilíbrio de forças. No momento em que a comunicação se constitui como atividade econômica, deixa de ser resumir ao direito de livre expressão e troca de sentidos. Reivindica-se assim o direito à comunicação como condição à efetiva democratização da comunicação:

Este é um direito de mão dupla que supera conceitualmente uma unidirecionalidade do direito à informação e deve ser considerada como direito fundamental do homem como saúde, educação (LIMA, 2012, p.81). Compreende evidentemente o fornecimento de meios mais numerosos e variados a maior número de pessoas, mas não se pode reduzir

36. Relembrando que as concessões de radiodifusão – televisão e rádio – ainda operam tendo Código Brasileiro de Telecomunicações (1962) como diretriz. Elaborado para a realidade da TV branco e preto, o CBT não contempla a TV digital, a webrádio, etc.

37. Artigo XIX: Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em 07/01/2014.

simplesmente alguns aspectos quantitativos a um suplemento de material. Implica acesso do público aos meios de comunicação existentes, mas este acesso é apenas um dos aspectos da democratização. Significa também possibilidades mais amplas – para as nações, forças políticas, comunidades culturais, entidades econômicas e grupos sociais – de intercambiar informações num plano de igualdade, sem domínio dos elementos mais fracos e sem discriminações. Em outras palavras, implica mudanças de perspectiva. (RAMOS, 247)

O desenho da participação dos sujeitos sociais compreendido no direito à comunicação supera a condição de receptor, perspectiva presente no direito à informação, ainda que este receptor reivindique conteúdos de qualidade dos meios. No entanto esta perspectiva não compreende a participação na produção de conteúdos e pela atuação direta no que se refere à políticas para a área.

Efetivar o direito a comunicação significa devolver ao cidadão o controle sobre sua própria expressão. E esta resgate do controle da expressão pelo trabalhador, munido de múltiplos referenciais, passa necessariamente por uma real regulação do setor, com novo Marco legal elaborado tendo o interesse público como norteador.

Até o momento, o Brasil vive, na falta de uma regulamentação atualizada, “um emaranhado³⁸ de leis, decretos, portarias e normatizações. Há um consenso acerca da inaplicabilidade de diversos artigos das legislações, de modo que, em se tendo leis que não se podem utilizar, na verdade não temos lei nenhuma. (...) Há um vazio regulatório” (CANELAS, 2008, p.159). Ademais, a radiodifusão trata-se de um serviço público e quanto maior o poder de um setor maior necessidade de regulá-lo. E enquanto serviço público deve ser submetida ao controle social.

Certo que a defesa do direito à comunicação encontra fortes resistência tanto do Estado burguês quando dos setores empresariais. Tirando algumas originalidades marginais, há absoluta convergência na defesa do capitalismo e na desregulamentação do setor de comunicação social. “Hoje, é preciso compreender que entre liberdade pública e liberdades privadas não há oposição, mas sim complementaridade”. (COMPARATO, 2012, p.13). Os meios de comunicação, ao lado do Estado mais do que em oposição a ele³⁹, passaram a compor o complexo de poder estabelecido. Assim, reivindicar fala e espaço é disputar poder.

38. Segundo mapeamento do autor, há 70 diplomas legais relacionados ao setor ainda vigentes no Brasil.

39. Para Lima, os meios de comunicação brasileiros sempre mantiveram uma relação de interdependência com o Estado: “Esta interdependência se materializa por meio de subsídios, empréstimos bancários e financiamentos oficiais; de isenções fiscais, publicidade legal obrigatória ou publicidade oficial” (LIMA, 2008, p.163).

É importante pontuar que, assim como a sociedade civil se articula para a atuação organizada pela democratização dos meios, o setor empresarial também se organiza para não ter as suas estruturas de poder fragilizadas.

A resistência do setor empresarial ocorre, principalmente, em duas frentes – a articulação entre os veículos privados em torno de associações representativas para incidir com maior peso sobre o Estado e a opinião pública, e a argumentação, nos próprios veículos agindo em causa própria, de que a autorregulação e a livre concorrência de mercado constituem a única forma de evitar distorções e abusos.

Para a primeira há dois exemplos: a saída, das empresas privadas de comunicação, como ação de deslegitimação da demanda popular e estratégia de inviabilização do evento, da I Conferência Nacional de Comunicação (Confecom), realizada em 2009⁴⁰; e a criação, neste mesmo ano, da Instituto Millenium (Imil). Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), a Imil “promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, como liberdade individual, direito de propriedade, economia de mercado, democracia representativa, Estado de Direito e limites institucionais à ação do governo”⁴¹ (Instituto Millenium) São entidades que a integram: Grupo Abril, grupo RBS (rede privada da região sul), Estadão (contempla jornal impresso e online), Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão, entre outros setores do grande capital (Gerdau, Brain, Suzano, Bank of America, entre outros). Em março de 2010 realizaram, a exemplo, o 1º Fórum Democracia e Liberdade de Expressão para debater a defesa da liberdade de expressão sob o ponto de vista empresarial.

Para a outra frente de resistência do setor empresarial é a apropriação do argumento da defesa da Constituição Federal, das liberdades e da democracia. Para Lima o setor empresarial usa de uma velha tática: “escolhe-se um princípio sobre o qual existe um amplo consenso e desloca-se a questão em disputa para o seu campo de dignificações” (LIMA, 2008, p.197). Ao afirmar que a regulamentação do setor constitui-se como ato de censura à liberdade de imprensa e de expressão e uma ameaça de retorno ao autoritarismo, a mídia hegemônica busca atribuir, como

40. Para isso veja *Empresas anunciam saída da comissão organizadora da Confecom que irá discutir novos rumos para comunicação no Brasil*

<http://memoria.ebc.com.br/radioagencianacional/materia/2009-08-14/empresas-anunciam-sa%C3%ADda-da-comiss%C3%A3o-organizadora-da-confecom-que-ir%C3%A1-discutir-nov>

41. Instituto Millenium. Disponível em: <http://www.imil.org.br/institucional/quem-somos/>> Acesso em 08/01/2014

um jogo de forças no controle da opinião pública, a um setor/grupo o título também inimigos da liberdade:

É necessário que a grande mídia convença a maioria da população de que “alguém” é contra a liberdade. (...) Como a grande mídia (ainda) tem o poder de construir a agenda pública e enquadra-la, repete exaustivamente até criar um ambiente falso no qual ela se apresenta como grande defensora da liberdade. (LIMA, 2008, p.197)

A ausência dos temas da comunicação nos veículos de comunicação, numa abordagem plural, com a voz de diferentes atores sociais e no âmbito dos direitos coletivos, interdita a possibilidade de debate racional sobre o que de fato está em jogo. Assim, novamente, a classe trabalhadora é privada da construção de referências que colaboraram, assim como na área de saúde, educação, etc, para sua incidência qualificada nas questões do setor. Reafirma-se este campo como natural, inalterável e de responsabilidade de outros atores sociais, que não as camadas populares.

Ainda que a mídia hegemônica tenha conseguido construir uma significação dominante para este debate no espaço público, as organizações articuladas estão presentes nesta batalha de ideias. A mais recente iniciativa do campo popular na defesa de democratização da comunicação é a realização da Campanha para Expressar a Liberdade⁴². Com atividades em todo o país visando ampliar o debate do direito a comunicação para mais pessoas, centenas de entidades elaboraram em 2013, de forma coletiva, um Projeto de Lei de Iniciativa Popular por um Novo Marco Regulatório de Comunicação. A PL, que trata da comunicação eletrônica (rádio e televisão), propõe regras para a execução dos artigos nunca regulamentados do Capítulo V da Constituição Federal Brasileira, que trata da Comunicação Social (art. 220 a 224). A proposta de PL de iniciativa popular dispõe, com prioridade de regulação, o que é concentração dos meios, regula conteúdos e estabelece mecanismos de promoção da igualdade e diversidade. A elaboração do Projeto de Lei para o setor se sustenta, de partida (enquanto proposta de iniciativa popular) e em sua essência, pela compreensão de que a comunicação, enquanto direito humano, se realiza e se faz no espaço público, pela participação popular direta na definição das políticas de comunicação.

42. Para saber mais sobre a Campanha: <http://www.paraexpressarliberdade.org.br> Acesso em 16/01/14.

4. A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES

No capítulo anterior vimos a construção e consolidação do Sistema Brasileiro de Comunicação pautado pelo interesse econômico, e não pelo público. Mesmo para os serviços públicos de radiodifusão, concessões sob controle do Estado, este não garante, pela via legal, e possibilita, com condições concretas, a participação popular nas decisões sobre a comunicação realizada no país. Vimos que à este processo houve resistência popular de coletivos e organizações pelo Brasil afora, que perseveraram na luta para ampliar a participação popular no setor, enquanto direito humano à comunicação.

Neste capítulo apresentamos, de forma breve, a relação entre os campos da educação e comunicação no espaço escolar e algumas das tensões geradas nesta relação. Para esta reflexão, foi fundamental, nos dois capítulos anteriores, a localização das instituições centrais e predominante a estes campos: a escola pública gestada pelo projeto burguês de sociedade e a empresa privada de comunicação. Sem esta localização, correríamos o risco de, ao refletir sobre a relação entre os campos da educação e comunicação, desconsiderar as lógicas diferenciadas pelas quais operam estes campos, e tão importante quanto, destituir a escola pública e a mídia hegemônica de seu caráter político, econômico, cultural e social. Assim como para a escola pública e para o sistema de comunicação, a relação entre a comunicação e educação e a sociedade não é livre de tensões e contradições. Ao contrário, nesta aproximação entre os dois campos aproximam-se e se relacionam também todos os assuntos, processos e objetivos particulares a cada campo. Portanto, às práticas de uso das ferramentas de comunicação está presente a complexidade do encontro (e possível choque) entre as questões de cada campo e na relação entre eles.

Pontuado isto, este capítulo está estruturado em suas seções: a primeira seção trata dos diferentes ângulos presentes na interface entre educação e comunicação; a segunda seção aborda como a Unesco esteve e está presente, em especial na América Latina, na construção e consolidação desta relação, inclusive incidindo junto ao Estado brasileiro para construção de políticas públicas de educação para a relação entre a comunicação e educação.

4.1 Interfaces entre comunicação e educação

A educação e a comunicação são campos abrangentes e complexos e estão inevitavelmente presentes nas interações sociais, ainda que a sua presença não seja compreendida como educativa/comunicativa. Assim como nenhum assunto ou questão presente na sociedade é inteiramente alheio à questão educacional, pois podem ser objetos de ensino e aprendizagem, da mesma forma nenhum tema é estranho às relações sociais, mediatizadas ou não, que compõem, como comunicação social, o processo simbólico/prático das atividades do ser humano em sociedade. Outra questão comum a estes dois campos e importante na relação entre eles é que, como campos em permanente reestruturação, os processos de relação também experimentam reestruturações.

Pela complexidade de questões presentes a cada um dos campos e sua corresponde correlação, muitas são as leituras de especialistas sobre a interface comunicação e educação. Um exemplo da diversidade de compreensão desta relação para a questão central da localização desta interface (logo, a atribuição de sentidos, responsáveis e processos) é: para alguns especialistas há o entendimento que a interface entre os campos gera um novo campo específico⁴³ do conhecimento e ação social, um campo na fronteira entre comunicação e educação; já para outro grupo a interface penetra nos dois campos, solicitando novas considerações a práticas e ações de cada um deles. A reflexão deste trabalho toma este último, nomeado de educação e comunicação, como referência para a reflexão sobre a interface entre os campos da comunicação e educação. Os autores escolhidos para apoiar esta reflexão são Jose Luiz Braga e Regina Calazans.

Posto isso será abordado, de forma breve, alguns ângulos a esta interface:

- *Uso dos meios para a educação*: Trata-se do trabalho com meios, tecnologias e produtos mediatizados sob a ótica da educação. De acordo com Braga e Calazans a prática mais evidente deste ângulo é o uso dos meios nos processos formais de ensino, presencial e a distância.

43. Este campo específico é reconhecido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), que denomina a inter-relação entre Comunicação e Educação de Educomunicação.

Este ângulo procura abranger, como estímulo, informação e elaboração expressiva, as objetivações tornadas possíveis com os avanços tecnológicos – sons, imagens, movimentos, registros da realidade, demonstrações de processos, experimentações com formas e linguagens audiovisuais. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.57).

Exemplos a esta interface são o uso de plataformas virtuais para a educação à distância e o uso de ferramentas de comunicação (jornal, rádio, vídeo, jornal-mural, fanzine) como instrumento complementar ao processo de aprendizagem, em que o objetivo final é a apropriação do conteúdo pelo aluno. O processo de aprendizagem não se centra na ferramenta ou na relação mediatizada, mas sim no compartilhamento, elaboração e aprendizagem do conteúdo que pode possuir ligações ou não à questões da comunicação.

- *Educação para os meios*: trata-se da abordagem da relação entre os campos que busca, enquanto necessidade educacional, formar o aluno para a relação com a comunicação e, em particular, com os veículos de comunicação.

Esta interface reconhece a alta incidência dos meios de comunicação na vida das pessoas. Assim, a escola sendo a instância que “prepara para a vida”, é necessário que por ela passem conteúdos que orientem a relação com os meios e a própria sociedade de comunicação.

É para a sociedade em geral que a Educação forma – portanto, hoje, para a sociedade mediatizada. O sistema escolar é urgentemente solicitado a fornecer conhecimentos e competências requeridas para uma participação eficaz na sociedade – e para o enfrentamento das questões e dificuldades por ela colocados. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.59).

Estes autores destacam que o sistema escolar, não apenas passa compreender a lógica própria pela qual opera a comunicação ao conhecer características e processos dos meios, mas vai desenvolvendo, ao atender demandas da educação, suas próprias competências para compreender a sociedade mediatizada e para interagir com ela. Um exemplo é a ação da educação para gerar produtos e processos próprios para a educação à distância.

À esta interface há pelo menos duas outras atividades específicas: o estudo para os meios e a leitura crítica de mídia. O primeiro se refere no desenvolvimento dos estudantes “em sua capacidade de trabalhar com a lógica das tecnologias mediáticas, com seus processos criativos, com as questões político sociais e

econômicos dos sistemas midiáticos” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.59). Aqui faz-se referência ao ensino para operar as técnicas e tecnologias próprias dos meios de comunicação (edição, uso das ferramentas de web, aplicativos de celular, etc), a problematização de atuação do sistema de comunicação, no reconhecimento dos atores envolvidos, poderes e incidência social.

A segunda atividade a esta interface de educação para os meios é o ensino para a leitura crítica da mídia. Esta atividade trata-se de desenvolver competências no aluno para “observar a produção corrente de mídia (...) para, através de crítica segundo pontos de vista preferenciados, desenvolver nos estudantes uma competência para leitura (interpretação) desses produtos e processos”. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.59). Neste ângulo estão compreendidas a formação para entender processos dos meios de comunicação (seleção de conteúdo, produção, características dos meios, fluxos de informação, atribuições dos profissionais de comunicação, etc). Estas duas perspectivas, educação para meios e leitura crítica, são complementares entre si, e possivelmente ocorrem em uma mesma proposta de ação.

Para os autores a realização de atividades nesta interface pela escola constitui-se como desafio ao sistema escolar e aos profissionais da educação:

O desafio deste ângulo é maior do que simplesmente obter a inclusão de tais procedimentos na escola. Não se trata de uma decisão entre incluir ou não incluir “disciplinas” com este efeito – mas sim de determinar, como, através de que processos, com que critérios e objetivos, a Escola pode trabalhar tais questões de modo efetivamente útil e intelectualmente enriquecedor. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.60).

São questões delicadas ao desafio posto à escola ao ofertar aos alunos um conhecimento social e politicamente significativo sobre os meios: a superação da (ainda presente) incompreensão da sociedade mediatizada pelo sistema escolar, a qualificação do professor para saber mediar qualificadamente o ensino sobre os meios, a elaboração de uma abordagem dos conteúdos de forma conectada aos demais conteúdos ofertados pela escola e por outros campos do conhecimento (artes, sociologia, história, economia, etc), buscando assim evitar uma fragmentação dos saberes, como se existissem na vida em forma separada, e uma simplificação dos conteúdos dos meios, como se eles não existissem em relação e na relação.

Não apenas na condição de material didático, o uso de mídia pela escola é então problematizado em uma dimensão mais ampla. Ainda segundo Cogo, os encontros da comunicação e educação passam, a partir das experiências acima citadas, a se desenvolverem também em outras perspectivas para além da educação para os meios, com a leitura crítica da comunicação ou o uso utilitarista da ferramenta. Ela cita Kaplún para o qual “a existência da Comunicação educativa justifica-se justamente pela possibilidade de proporcionar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando” (COGO, p. 82). Assim, não apenas ações da educação, na relação entre os dois campos, que se colocam como interfaces entre comunicação e educação. Questões do espaço mediático também geram interface.

- *Relação pela concorrência, inclusão não controlada/permeação e resignificação de métodos e conteúdos*

Dada a alta inclusividade e penetrabilidade dos meios de comunicação à sociedade, os meios passam a abranger temas e questões antes abordadas pela escola – elaborando-as segundo outros arranjos. Paralelamente, pelo tratamento destes temas e por uma abordagem dispersa (geralmente fragmentada e superficial) dos saberes socialmente disponíveis, “os processos mediáticos penetram nos processos escolares solicitando outros tratamentos. (...) Processos habituais da escola são penetrados por novas solicitações, encontram outras expectativas nos estudantes.” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.60). Desta forma, tratamento e questões dos meios se impõem à educação, um processo pelo qual independe da decisão da escola: a sociedade mediatizada impõe sua presença.

Por vezes os meios de comunicação de massa constituem-se como, mais do que a escola, instâncias altamente socializadoras e de grande impacto na vida dos alunos, em especial na vida de adolescentes e jovens. Este é um quadro para o qual a escola não pode fechar os olhos e negá-lo.

Vivemos sobre fluxos e tensões entre a escola formal e as chamadas escolas paralelas, aquelas que geram informação ou mesmo educação informal ou não formal fora das instituições tradicionalmente vinculadas ao ensino. As salas de aula estão integradas, sob diferentes maneiras, dinâmicas e extensões, num ecossistema comunicativo. Ou seja, a sociedade – e a escola formal dentro dela – está recortada por redes e fluxos de comunicação. (CITELLI, p.162).

Nesta mesma linha de reflexão, Citelli aponta que o processo de aprendizagem na escola foi alterado pela relação mediatizada da sociedade com os fenômenos da vida. Já não é mais possível se opor a esta relação educação-comunicação tendo em vista que ela se faz presente no ambiente escolar.

Admitir a existência de um diálogo próximo entre comunicação e educação significa, portanto, constatar que não se aprende/apreende mais como ocorria em tempos dominados por ciclos de conhecimento constituídos, apenas, em torno da oralidade primária ou da escrita: as novas possibilidades oferecidas por aquilo que Pierre Lévy (...) chamou de fase informático-mediática ressignificaram planos afetivos, da sociabilidade, da cognição. (CITELLI, p.163)

Para Braga, essa inclusão/penetração de procedimentos e expectativas constrói, assim, mais um ângulo de interface. Relacionado ao que sugere Citelli, está o desafio à escola de competir com a interação proposta pelos meios, mais ágil, sedutora, “atual” e diversificada do que a interação proposta pela escola. “Isto não significa que são melhores, apenas que são mais atraentes e estimulantes. A escola se encontra então, neste aspecto, dificuldades para se colocar como espaço de maior relevância para a vida futura do aluno. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.60).

○ *Articulação entre saberes e processos da escola e da mídia*

Não apenas a interação sofre influências como também a mediação e as aprendizagens escolares. Com um sistema complexo de comunicação instalado, os saberes circulam na sociedade de forma mais acelerada, por diversos arranjos (contar uma história em uma mídia difere de contar em outra), com uma diversidade de fontes maior do que apresentada pela escola, e com premissas diferenciadas. “Mais do que simplesmente “saberes” (aspas do autor), multiplicam-se dispositivos de mediação e circulação de saberes. Em consequência, modifica-se a aprendizagem relacionadas a tais saberes” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.60).

Como as aprendizagens decorrentes do espaço mediático diferem das aprendizagens escolares no que se refere à ritmo, processos, seleções, arranjos informativos e mediações, novamente cabe à escola o desafio de articular os diferentes saberes entre os diferentes campos. Caminhos arriscados estão na escola em disponibilizar, ao assumir o ritmo da mídia, um conteúdo definido pela factualidade, pelo que está na ordem do dia; como também é risco apresentar

conteúdos dispersos, fragmentados, na lógica de informação mercadoria presente nos meios.

O desafio aqui é duplo: para a escola, o de encontrar modos próprios (sistemizados e refletidos) de interagir com a “atualidade acelerada (aspas dos autores). Para a mídia o de inscrever essa atualidade em referências de percepção pública, geral e leiga que, entretanto, viabilizem a construção de relacionamentos e sistematizações. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.67).

○ *Sistema educacional, processos e objetivos tema da mídia*

Por fim, uma interface nesta relação é a abordagem pelos meios de comunicação de questões presentes ao universo escolar. Sustentado no caráter de veracidade e legitimidade (Chauí, 2006), a abordagem do sistema educacional, seus processos e objetivos pelos meios de comunicação submetem estes conteúdos a uma interação social ampla. Os meios fazem a ponte entre indivíduos e escola, aproximando a instituição dos cidadãos e colocando em debate público as suas questões.

Abordados os ângulos possíveis a interface, são muitos os desafios postos à escola na relação entre comunicação e educação. É necessário superar visões de deslumbramento com processos tecnológicos que conferem um automatismo promissor às ferramentas de mídias, não reconhecendo que a ação é socialmente elaborada e não automática no uso das ferramentas. Também é necessário conferir lógicas e procedimentos que tenham significado, organicidade e conteúdos socialmente relevantes à classe trabalhadora – público da escola pública.

Estes desafios passaram a ser percebidos e problematizados aos longo do tempo no uso da mídia pela escola. Os primeiros projetos de educação para a comunicação no ambiente escolar foram desenvolvidos a partir da década de 1960, em países como Estados Unidos, Canadá e alguns países da Europa. A preocupação inicial foi o da alfabetização de crianças e jovens para a linguagem audiovisual. Na América Latina⁴⁴, as práticas iniciais ocorrem em cineclubes, escolas católicas e de circulação da elite para analisar a produção cinematográfica. Depois a isso, na década de 1970, pela visão da educação e cultura popular, as ações aconteciam à margem da escola, em bairros populares e comunidades camponesas para a leitura crítica dos meios.

44. De acordo com Ismar de Oliveira, do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), a academia reconhece que as práticas de interface entre comunicação e educação tem sua origem na América Latina. (OLIVEIRA, 2013, p.172)

No Brasil as primeiras experimentações sistematizadas no uso de mídias em sala de aula foram desenvolvidas pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), no início da década de 1970, em um projeto denominado Leitura Crítica da Comunicação. O foco central do projeto foi a atuação junto à escola, com sustento teórico nos pressupostos de Paulo Freire e fundamentos da Teoria Crítica da Comunicação. (COGO, 2001, p.40).

Desde essa década, cresceram exponencialmente o número de práticas desenvolvidas na interface entre os dois campos – tanto por entidades da sociedade civil, numa perspectiva de educação não-formal, quanto pelo poder público. Este crescimento se deve em grande parte pelo aumento da presença massiva e protagonista dos meios de comunicação na sociedade.

Dessas dinâmicas que despontam do protagonismo assumido pelas mídias na sociedade, é possível compreender o sentido das iniciativas e projetos que convergem das inter-relações entre as duas áreas do conhecimento: educação e comunicação. (COGO, 2001, p.39)

Também cresceu a atenção da academia⁴⁵ dispensada à relação entre os dois campos de conhecimento, apontando para o reconhecimento não apenas de novas práticas sociais em educação como também da necessidade de formação de um profissional para atender à esta relação emergente. Como pontuado na introdução, as ações de comunicação e educação também são levadas à escola por associações representativas dos veículos de comunicação e jornais⁴⁶. São muitos os atores à mirar para esta interface. Na seção a seguir será abordada a relação de um destes atores, a Unesco, para o fortalecimento e expansão das práticas por instituições educativas, em especial a educação formal. Escolhe-se neste estudo analisar, com um pouco mais de profundidade, a atuação desta instituição pelo fato

45. No final da primeira década do século XX duas universidades públicas possuem graduação em mídia e educação: Universidade de São Paulo – licenciatura, e Universidade Federal de Campina Grande – bacharelado, com habilitação em educomunicação. A interface também tem sido objeto de pesquisa. O banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) registrava, por exemplo, no final de 2010, um total de oitenta títulos centrados no assunto, em todo o país

46. No Paraná, desde 1999 o Instituto GRPCom desenvolve ações em escolas públicas e privadas, em destaque o projeto Ler e Pensar, em que profissionais da escola pública e privada do estado são formados para o uso do jornal Gazeta do Povo (jornal pertencente ao Grupo GRPCom) para o incentivo à leitura. Conteúdo disponível em <<http://www.institutogrpcom.org.br/projetos/ler-e-pensar>> Acesso em 16/01/2014

dela incidir diretamente na relação com o poder público, nas diversas esferas de governo, para a elaboração de políticas públicas de educação para esta relação.

4.2 A atuação da Unesco para uso das ferramentas de mídia pela escola pública

A partir das experiências de mídia e educação desenvolvidas na América Latina, Europa e Estados Unidos, a Unesco, a partir dos anos 1970, passou a reunir especialistas e representantes de governos com o objetivo de estudar a relação entre o campo da educação e da comunicação. A partir deste encontro foi elaborado a publicação de documentos, como a publicação *A educação em matéria de comunicação*, considerado como referência para as políticas de disseminação de projetos na interface, em nível internacional. De acordo com Oliveira, a Declaração que se seguiu ao Simpósio Internacional sobre a Educação para os Meios, ocorrido em Grunwald, Alemanha, em 1982 com participação de 19 países, é considerada por muitos como o mais importante documento desta época para a relação entre os dois campos. (OLIVEIRA, 2013)

A educação para os meios foi definida, a partir de então, como uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de estimular o crescimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência dos usuários dos meios eletrônicos e impressos. (OLIVEIRA, 2013, p.176)

De acordo ainda com Oliveira, nas décadas seguintes, em 1980 e 1990, a Unesco realizou na América Latina uma série de seminários para o debate sobre impacto da herança cultural das lutas em torno do direito à expressão sobre as perspectivas latino-americanas de formação crítica frente aos meios.

A nós, é interessante identificar a relação da Unesco com os diálogos sobre a interface entre comunicação e educação desde o crescimento e expansão destas práticas, bem como o seu esforço em buscar incidir diretamente nas gestões públicas de educação.

Em 2011 a Unesco lança a publicação *Alfabetização midiática e informacional - Currículo para Formação de Professores*. De acordo com a publicação este currículo é “um importante recurso para os Estados-membros em seu contínuo

trabalho de realizar os objetivos da Declaração de Grünwald (1982), da Declaração de Alexandria (2005) e da Agenda Paris da Unesco (2007) – todas elas relacionadas à AMI [alfabetização midiática e informacional]” (UNESCO, 2013, p.11)⁴⁷. Antes disso, em 2006, lançou um projeto de currículo chamado “Mídia e Educação: kit para professores, alunos, pais e profissionais”. A ideia era formar professores para serem multiplicadores dessa alfabetização para a mídia.

A expectativa da entidade com o novo currículo é a “adaptação e condução do currículo em instituições de formação de professores em todas as regiões do mundo. Acreditamos que, em última instância, o currículo contribuirá para a inovação e o aprimoramento em todos os níveis educacionais”. (UNESCO, 2013, p.12)

Com um plano de trabalho assinado em 2011 pela Unesco com o Ministério da Justiça brasileiro para implementar ações na área ao longo dos próximos anos, o currículo está estruturado em dois capítulos, o primeiro com a matriz curricular e competências em AMI, “com uma visão geral do raciocínio que orienta o currículo, seu desempenho e temas principais”. O segundo com os módulos centrais e complementares do currículo.

Aqui, para apreender um pouco mais do currículo proposto pela organização, pontuamos, de forma breve, os conteúdos presentes no Módulo central I – Cidadania, liberdade de expressão e informação, discurso democrático e aprendizagem continuada, Unidade 2: A AMI e a Participação cívica.

Ao detalhar os “diversos fatores que as práticas jornalistas devem respeitar e que os cidadãos passaram a esperar do jornalismo” (UNESCO, 2013, p.65), ela elenca:

- Interesse público – no trabalho que realizam, os jornalistas podem fazer muito para promover o interesse público, proporcionando aos cidadãos as informações de que eles necessitam para participar das questões políticas.
- Independência – deve ficar claro que a discussão cidadã deve acontecer apesar e acima de vieses pessoais, os comentaristas devem examinar ambos os lados da moeda (...) e os jornalistas devem apresentar um pensamento independente no seu trabalho]
- Fórum de críticas públicas e solução de problemas – as mídias devem oferecer diversos canais de interação pública (cartas, email, contatos telefônicos e fórum público), os cidadãos devem esperar que as mídias lhe proporcionem o acesso ao programa de modo a permitir diálogos

47. A Declaração de Grünwald, foi assinada durante o Simpósio Internacional sobre Educação para as Mídias da Unesco, realizado na cidade de Grünwald, na Alemanha. Em 2005, veio a Declaração de Alexandria, sobre competência informacional e aprendizagem ao longo da vida e, em 2007, a Agenda Unesco comprometeu-se novamente com 12 recomendações para a educação para a mídia.

em sua própria “linguagem” (aspas da publicação) com outros cidadãos, além disso eles devem esperar que um amplo leque de visões e valores seja representado e esteja visível na cobertura das noticiais.

- Prestação pública de contas – as mídias devem monitorar todos os atores que estão no poder, não apenas os governos mas também os órgãos públicos e privados importantes; ao cobrar a prestação de contas, as mídias devem facilitar o surgimento do pensamento comunitário.
(UNESCO, 2013, p.65-66)

Embora a unidade do módulo seja sobre a alfabetização midiática e informativa e a participação cívica, a matriz curricular não concebe uma efetiva participação do aluno, enquanto sujeito ativo e não à espera do que os meios ofereçam à ele. De forma breve, na análise dos fatores listados acima pela Unesco aos quais o jornalismo deve respeitar, consideramos as seguintes questões delicadas no delineamento dado pela Unesco ao campo da comunicação:

- Objetividade e neutralidade: uma questão importante da reflexão sobre como os meios exercem seu poder é o fato de se amparar nos conceitos de independência, destituindo os caracteres políticos, econômicos e sociais dos meios. Todo e qualquer meio está atrelado a uma classe social, desta forma sua independência é impraticável, ainda que busque conferir equilíbrio a abordagem (garantir o espaço à vozes em oposição)
- Segundo a publicação apenas o poder público e as instituições “privadas importantes” devem ser monitoradas. Os meios de comunicação, enquanto instâncias de poder e de prestação de serviço público, não são passíveis de controle e o cidadão não só deve não esperar por isso como também não deve ser provocado a refletir sobre a necessidade de controle social dos meios de comunicação. Ainda reserva o monitoramento das ações do poder público e empresas importantes à mídia e não ao cidadão.
- O documento restringe a participação do consumidor de comunicação apenas à setores definidos pelos próprios meios (cartas, email, contatos telefônicos e fórum público). Estes espaços são limitados à participação popular e estão sob controle dos próprios meios. Assim, uma voz dissonante ao veículo terá grande dificuldade em ter sua visão de mundo compartilhada. O documento também não reconhece o papel do Estado em garantir esta participação, tendo em vista que a comunicação realizada por rádios e TVs são

concessões públicas e os demais veículos (impresso, internet) também possuem compromissos públicos na construção da informação.

Por fim, na análise da Matriz curricular proposta pela Unesco é importante destacar um trecho referente à liberdade de expressão:

O direito à liberdade de expressão protege não apenas a liberdade de dizer o que se pensa, mas também qualquer ato de pesquisar, receber e transmitir informações ou ideias independente do meio utilizado. A liberdade de imprensa é um meio necessário desse direito, pois permite que a livre expressão seja pública e compartilhada e, por isso, é essencial para a construção e manutenção das comunidades e da sociedade civil. (UNESCO, 2013, p.68)

O documento não considera os diferentes graus de acesso à liberdade de expressão pela população dividida em classes sociais, a grande concentração do setor, como também, ao defender a liberdade de imprensa não concebe o controle social da área como parte estruturante do direito humano à comunicação.

Ainda que pese a importância de ações para instigar a escola a se colocar, conjuntamente à outras instituições e atores sociais, no processo de formação para as mídias, uma análise importante de ser elaborada, em um momento posterior a reflexão proposta por esta monografia, é a reflexão das questões pelas quais esta entidade internacional que defendeu⁴⁸ nos anos 1970 a necessidade de ampliação do direito à informação para um direito mais amplo – o direito humano à comunicação – por compreender que o direito à informação não atendia mais as necessidades comunicativas⁴⁹ do ser humano, não reivindica este mesmo direito nas políticas públicas de educação na segunda década do século XX.

48. A Unesco lança em 1980 o relatório da comissão presidida pelo jurista e jornalista irlandês, Sean MacBride, intitulado Um mundo e muitas vozes – comunicação e informação na nossa época. “Relatório MacBride, como também ficou conhecido, é até hoje o mais completo relato já produzido sobre a importância da comunicação na contemporaneidade” (RAMOS, p.246)

49. Hoje em dia se considera que a comunicação é um aspecto dos direitos humanos. Mas esse direito é cada vez mais concebido como o direito de comunicar, passando-se por cima do direito de receber comunicação ou de ser informado. Acredita-se que a comunicação seja um processo bidirecional, cujos participantes – individuais ou coletivos – mantêm um diálogo democrático e equilibrado. Essa ideia de diálogo, contraposta à de monólogo, é a própria base de muitas das ideias atuais que levam ao reconhecimento de novos direitos humanos.” Relatório MacBride apud Ramos

5. ESTUDO DE CASO: A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA PRÁTICA DE USO DO JORNAL E TEXTOS OPINATIVOS PELA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo trataremos da pesquisa exploratória realizada no acompanhamento da prática de produção de textos opinativos e uso do impresso, atividade esta desenvolvida na disciplina de língua portuguesa, no Colégio Estadual São Pedro Apóstolo, localizado no bairro Xaxim – Curitiba, durante o primeiro semestre de 2013, com os alunos do 1ª ano do Ensino Médio do período noturno desta escola pública. Tal prática é parte do *Projeto de Intervenção Pedagógica na escola*, do Programa Nacional de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Ao tomar a compreensão de que o homem está inserido a um quadro de relações - sociais, culturais, econômicas e políticas - pré-existentes a sua relação com o mundo, enquanto *ser situado*, e que a estas relações o homem reage, para aceitar, rejeitar ou transformar (SAVIANI, 2009), entende-se necessário considerar não apenas a prática em si, para as questões escolhidas para esta análise, mas localizar, minimamente, a escola, sua estrutura ofertada aos alunos e seus espaços de participação internos, quem são os alunos participantes da atividade e professor responsável pela prática desenvolvida e a intencionalidade inicial e visão da professora registrada no projeto de intervenção.

Tomado isto, para melhor estruturar a localização da escola, dos atores envolvidos e a análise da prática pelo viés da participação, este capítulo é dividido nas seguintes seções:

- 5.1 A localização da escola, da comunidade e dos atores sociais envolvidos na prática analisada
- 5.2 O Projeto de Intervenção na escola
- 5.3 Os caminhos metodológicos escolhidos e percorridos durante a pesquisa de campo
- 5.4 A análise dos dados e considerações sobre os resultados da pesquisa.

5.1 A localização da escola, da comunidade e dos atores sociais envolvidos na prática analisada

5.1.1 Sobre a escola

Como mencionado acima, a pesquisa de campo exploratória foi desenvolvida no Colégio Estadual São Pedro Apóstolo, localizado na Vila São Pedro, bairro Xaxim, no município de Curitiba-PR. O Colégio foi inaugurado em 1993, com nome de Colégio Estadual Nossa Senhora Aparecida⁵⁰. Em 1997 passa a ser chamado Colégio Estadual São Pedro Apóstolo.

De acordo com a secretaria do Colégio⁵¹, no período de desenvolvimento da prática analisada nesta pesquisa, a instituição escolar atendia a 1971 alunos, oriundos dos bairros Xaxim e Pinheirinho. A equipe docente e técnica é composta de 120 e 57 profissionais, respectivamente. Além da oferta de ensino fundamental e médio, o Colégio oferece no período noturno ensino profissionalizante com cursos técnicos em auxiliar de enfermagem e técnico em farmácia. Ambos cursos são ministrados diretamente pela Secretaria Estadual de Educação (SEED).

O Colégio dispõe das seguintes estruturas: 26 salas de aula, quadra de esportes coberta, cantina, biblioteca, sala de informática com acesso à internet, sala de estudos e de apoio, sala de xadrez e sala de vídeo.

Segundo a pedagoga responsável pelo acompanhamento da prática analisada nesta pesquisa, estão em funcionamento o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM) e a Escola de Pais. Ainda de acordo com a pedagoga, no período noturno não há grêmio estudantil⁵². O funcionamento destes espaços internos de participação será tratado na seção 5.4

De acordo com a pedagoga, a escola desenvolve vários projetos ligados às disciplinas, eventos como feiras e viagens e outros abertos à comunidade, como café da manhã. Entre os anos 2002 a 2009 foi realizado, na sala de apoio do Colégio, o projeto Rede da Vida, pela organização não-governamental Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo (Cefuria), em que os alunos (participantes

50. O Colégio Estadual Nossa Senhora Aparecida está hoje localizado também no Xaxim, na Rua José Osires Baglioli, 430. Fonte: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>> Acesso em: 07/01/2013

51. Dados obtidos em 24/06/2013

52. Ela não soube informar se há grêmio estudantil em outros períodos.

voluntários) aprendiam, entre outros conteúdos, sobre o uso de mídias (rádio, fanzine, jornal-mural, vídeo).

5.1.2 Sobre bairro Xaxim e a comunidade Vila São Pedro

A Vila São Pedro é uma das comunidades do bairro Xaxim. Extenso, o bairro viu sua população crescer exponencialmente nas últimas décadas⁵³. De menos de 10 mil habitantes na década de 1970, na década seguinte somou mais de 42.000 mil habitantes, tornando-se, na década de 1980, o 5º bairro mais populoso da capital paranaense. Os dados atuais apontam que o bairro possui uma população de 57.182 habitantes⁵⁴, sendo o 6º bairro mais populoso do município.

No Xaxim estão instalados cinco colégios estaduais⁵⁵, cinco unidades de saúde⁵⁶, um módulo móvel da polícia. É área abrangida pelo Conselho Tutelar do Boqueirão, assim como pelo Núcleo Regional da Fundação de Ação Social (FAS) – núcleo Boqueirão e Núcleo Boqueirão de Defesa Social do Cidadão. Como áreas de lazer, possui nove jardins e seis praças públicas⁵⁷. O bairro não possui um terminal de ônibus próprio, assim as linhas de transporte que pelo bairro circulam estão conectadas com o Terminal do Pinheirinho. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Curitiba⁵⁸, a Vila São Pedro dispõe de um CRAS – Centro de Referência de Assistência Social.

53. Para isso veja matéria A vila que venceu a favela:

<http://www.gazetadopovo.com.br/vidapublica/politica-cidada/conteudo.phtml?id=1376040&tit=A-vila-que-venceu-a-favela>

54. Dados Censo 2010. População de Curitiba, por bairro. Fonte: <<http://www.ippuc.org.br/mostrarPagina.php?pagina=131>> Acesso em: 15/01/2014

55. São os colégios estaduais: São Pedro Apóstolo, Nossa Senhora Aparecida, Jayme Canet, João Paulo II, Narciso Mendes. Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Paraná. <<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>> Acesso em: 15/01/2014

56. São elas: Esmeralda, Menonitas, São Pedro, Tapajós, Xaxim. Fonte: Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba. <<http://www.saude.curitiba.pr.gov.br/index.php/a-secretaria/localizacao-de-servicos-da-saude?id=156>> Acesso em: 15/01/2014

57. Dados da Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Curitiba <<http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/pracas-regional-boqueirao-xaxim-secretaria-municipal-do-meio-ambiente/397>> Acesso em: 15/01/2014

58. Fonte: <http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/nucleoRegional.aspx?id=40>

5.1.3 Sobre os atores envolvidos diretamente – professora e alunos

De acordo com a professora de língua portuguesa, estão matriculados 35 alunos no 1ª ano do Ensino Médio, período noturno, na turma em que foi desenvolvida a atividade de produção de artigos de opinião. No entanto a professora destaca que apenas 21 alunos veem regularmente às aulas. De acordo ainda com ela a turma tem uma alta movimentação – com entrada de novos alunos e saída/transferência para outros turnos.

Para melhor apreender a realidade dos alunos participantes da prática analisada, em março de 2013, os alunos preencheram voluntariamente o questionário socioeconômico elaborado para esta pesquisa (Anexo 1). O questionário deveria ser preenchido individualmente, sem nominação e prévia assinatura de um termo de consentimento para a realização da mesma. Cada questão foi lida pela pesquisadora conjuntamente com os alunos para atender a possíveis dificuldades e dúvidas no preenchimento do questionário. Ao todo, 22 alunos preencheram o questionário.

Estruturado a partir do questionário do IBGE e do processo seletivo da UFPR, o questionário aplicado aos alunos está estruturado em 24 questões de múltipla escolha e abertas, e concentram-se nas questões referentes à: dados socioeconômicos de alunos e pais, relação com a educação/escola, com o trabalho e com os meios de comunicação.

Embora os dados fornecidos em seu conjunto sejam interessantes a análise, nesta pesquisa, a fim de focar atenção na participação dos alunos na prática de uso do impresso em sala de aula, destacaremos algumas questões:

a) Dados gerais:

GRÁFICO 1 - Idade

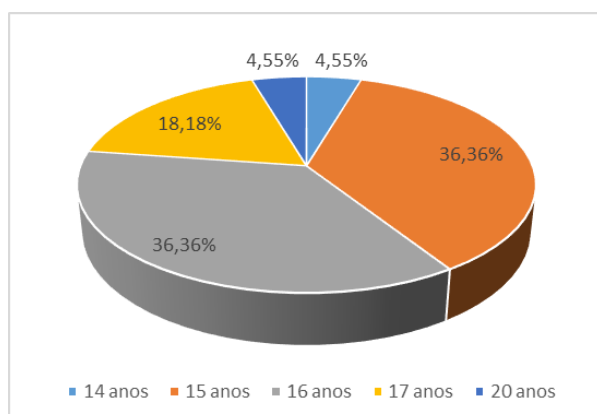
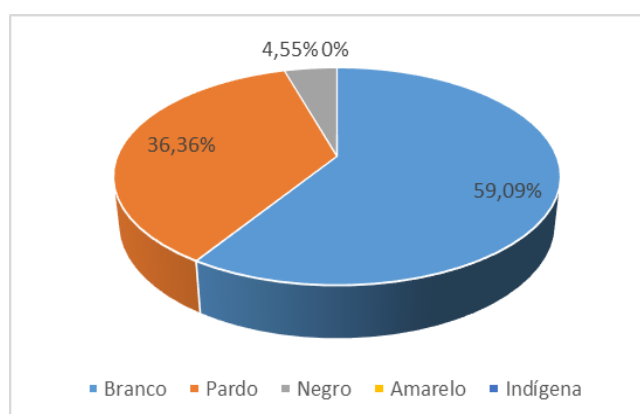
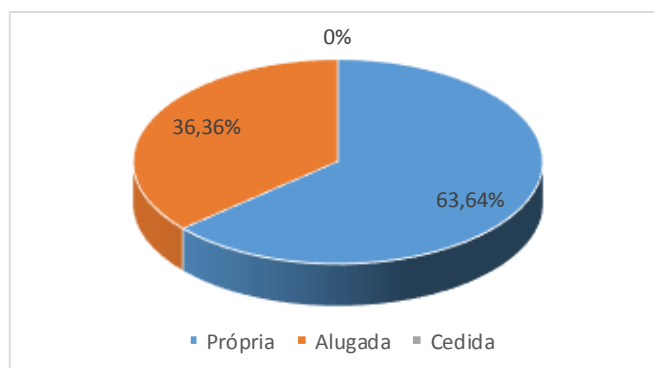


GRÁFICO 2 - Cor



A maior parte dos alunos está compreendida na faixa etária de 15-16 anos (Gráfico 1). Eles se consideram, na sua maioria, brancos (Gráfico 2). Uma parcela significativa residem em casa própria – cerca de 63,64% (Gráfico 3).

Gráfico 3 - moradia



Um dado importante referente a escolaridade dos pais e mães dos alunos (Gráfico 4 e 5) é que eles são filhos da classe trabalhadora – cerca de 50% dos familiares tem como mais alta escolaridade o ensino médio completo. Os alunos apontam que nenhum de seus pais concluíram, até o momento da pesquisa, o ensino superior. Também é importante o dado que aponta que mais de 30% dos pais dos alunos não estudaram ou fizeram a 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Para as mães de alunos, esta escolaridade reúne uma porcentagem menor- 18,17%. Temos assim, uma grande parcelas dos pais e mães pouco escolarizados. Também é possível analisar a partir dos dados tanto de pais quanto de mães que cerca de 13,64% não concluíram o Ensino Médio. Por fim, outro dado relevante é o desconhecimento para boa parte dos alunos sobre a escolaridade dos pais e mães, o que pode apontar a ausência do debate sobre a educação nos lares. Para grande parte das famílias, os alunos possuem maior escolaridade que seus pais.

Gráfico 4 – Escolaridade pai

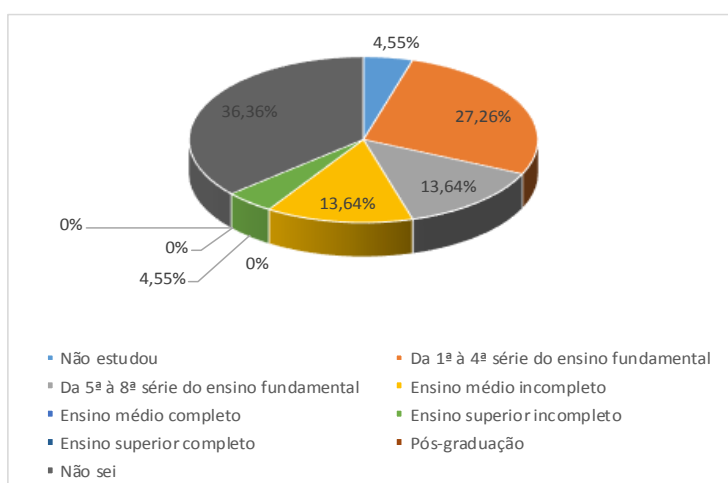
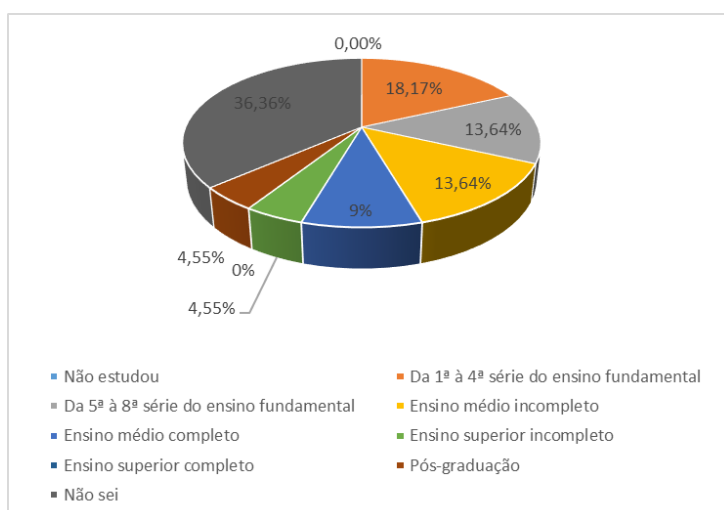


Gráfico 5 – Escolaridade mãe

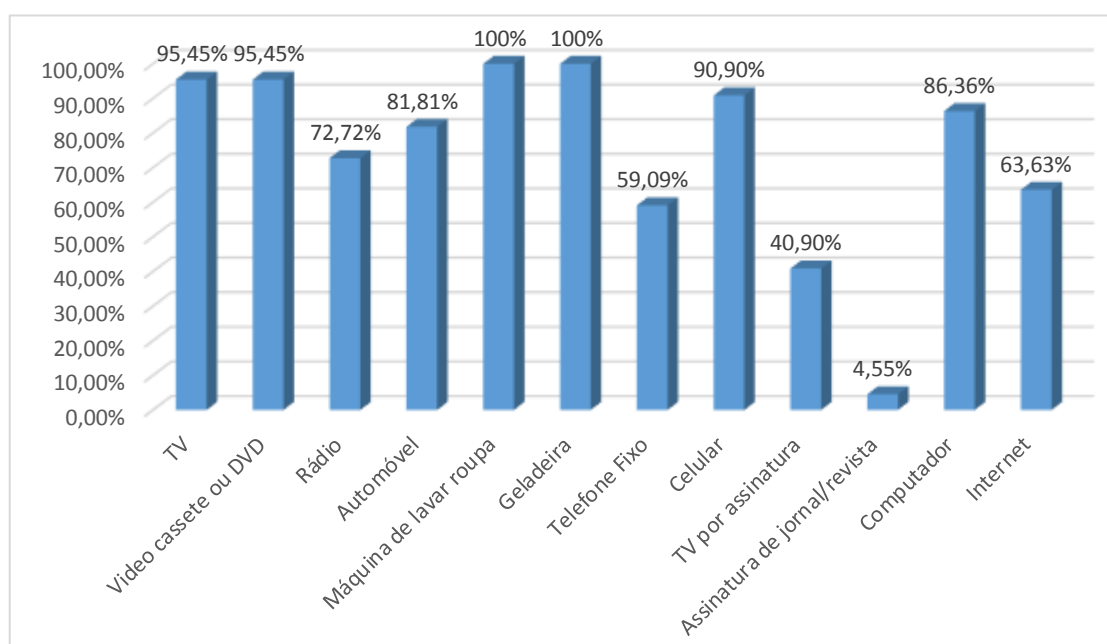


b) Posse de bens materiais

Na análise dos dados referentes a bens materiais (Gráfico 6) é possível, rapidamente avaliar, a forte presença da televisão e celulares nos lares dos alunos (95,45%, 90,90%, respectivamente). E assim como apontam as recentes pesquisas sobre a o crescimento da internet, os alunos apontam que em 63,63% das casas já possuem internet.

É importante destacar que, embora o questionário seja anônimo, os jovens, altamente estimulados ao consumo de materiais culturalmente valorizados, podem se sentir constrangidos a apontar que não possuem alguns bens materiais, ou mesmo não possuir casa própria.

Gráfico 6 – Bens materiais



c) Trabalho

No universo pesquisado, 54,54% dos alunos trabalham e 45,46% não trabalham. Esse é um dos principais motivos pelo qual os alunos desta turma optam pelo período noturno⁵⁹. As motivações para o trabalho⁶⁰ são: necessidade financeira (50%), a vontade de trabalhar (25%) e o trabalho como meio de acesso ao consumo (16,70%). Argumentos como ajudar em casa e comprar as coisas de que gosto foram os que mais apareceram. O argumento presente para a resposta pressão social é que já possuem idade para trabalhar.

Gráfico 7 - Trabalho



Um dado importante é que, para a maioria dos que trabalham, a carga horária é acima de 40h/semana (41,68%). Já para 8,33% possuem carga de 31 a 40h/semana. Com carga inferior a 20h/semana estão cerca de 40% (Gráfico 8).

Na opinião da maioria dos alunos que trabalham, o trabalho não atrapalha seus estudos. Apenas 21% dos alunos avaliam que o trabalho impacta negativamente os estudos. Considerando que muitos possuem uma alta carga horária semanal de trabalho, como mostram os dados acima, uma reflexão necessária é saber em que momentos estes alunos estudam para além do tempo em que estão na escola e se a concepção de estudar envolve apenas ao período compreendido a este tempo em que estão no Colégio.

59. Informação obtida na entrevista com os alunos.

60. Questão aberta para não direcionar as respostas. As respostas foram reunidas por similaridade.

Gráfico 8 – Horas semanas de trabalho

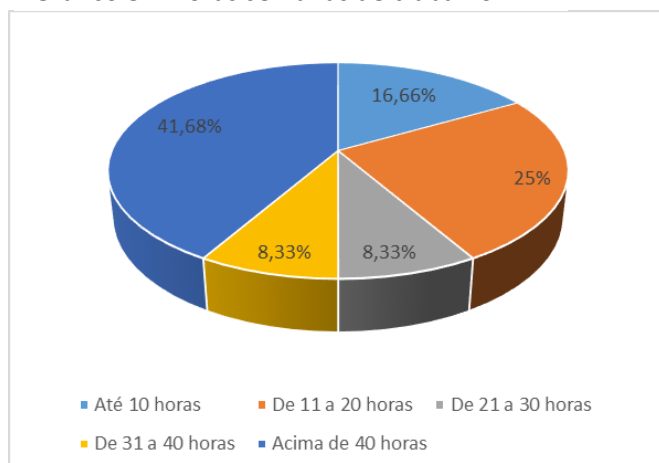
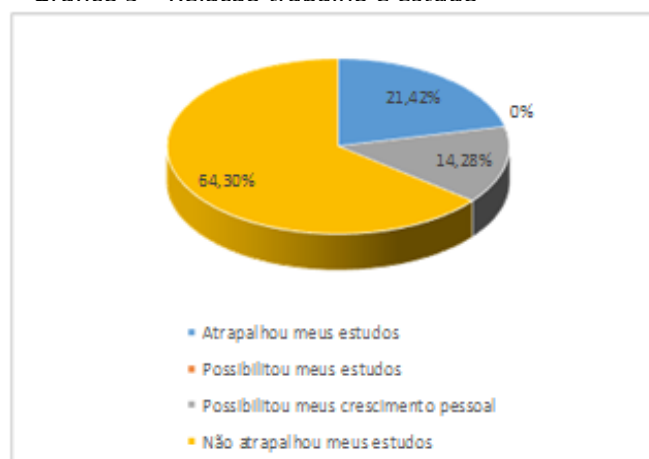


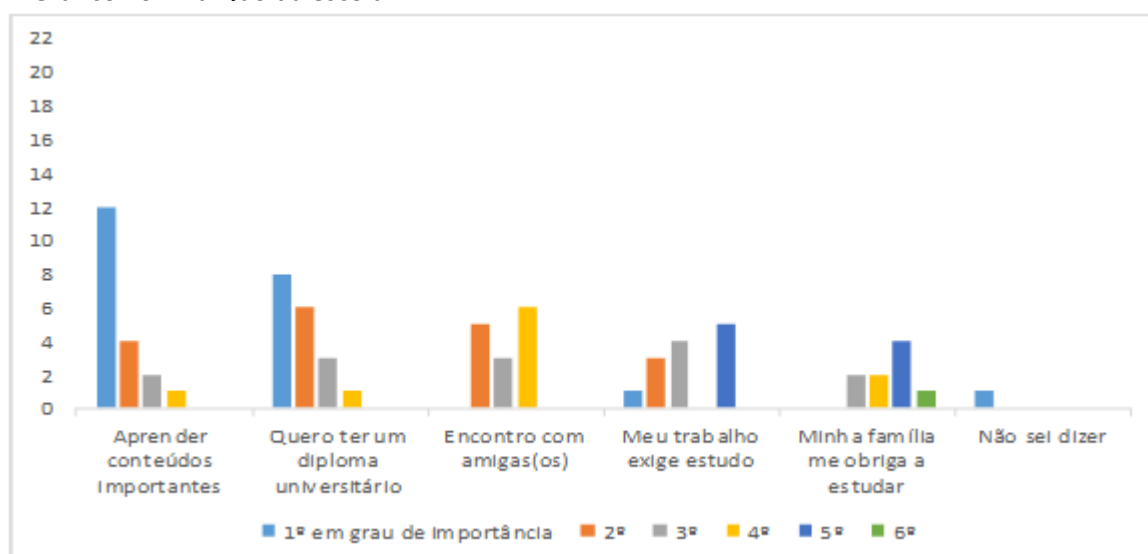
Gráfico 9 – Relação trabalho e estudo



d) Educação

Uma questão importante nos dados fornecidos pelos alunos é a atribuição de sentido à escola (Gráfico 10). Para a maior parte dos alunos, a principal função⁶¹ que a escola desempenha em sua vida é ensinar conteúdos importantes (doze alunos), seguido de ser uma etapa necessária ao diploma universitário (oito alunos). Apenas dois alunos assinalaram que o trabalho solicita os conteúdos ensinados pela escola.

Gráfico 10 – Função da escola



61. Para esta questão foi sugerido aos alunos que numerassem, por grau de importância, a função da escola para eles.

Outro dado importante fornecido pelos alunos refere-se ao hábito da leitura

Gráfico 11 - Leitura



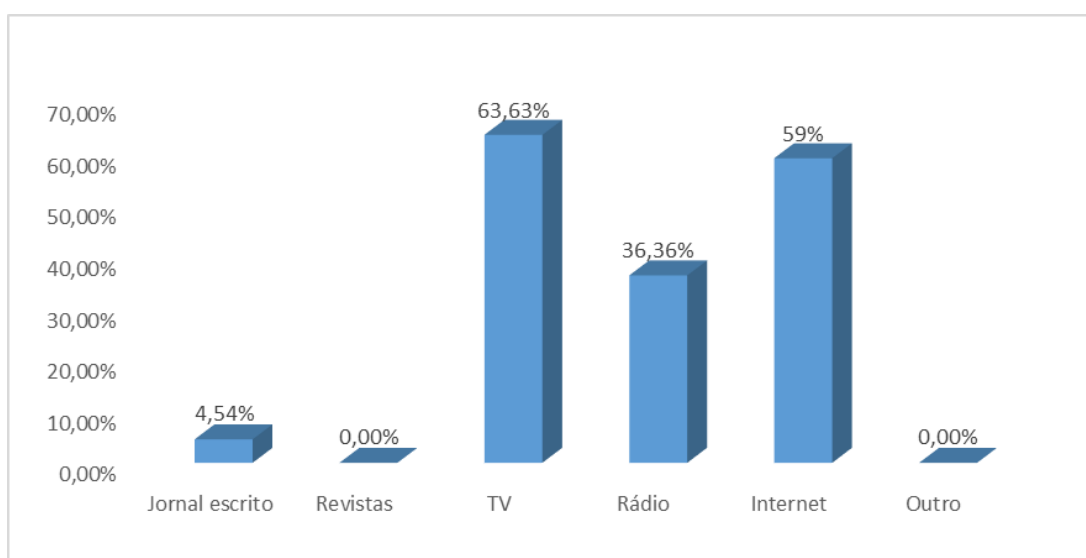
(Gráfico 11). Para 76,20% a leitura é realizada apenas na escola. Uma análise pertinente a esta questão é sobre o que os alunos concebem como leitura e para quais atividades extraescolares eles reconhecem a necessidade de domínio da língua portuguesa, tendo em vista que nenhum aluno sinaliza a dificuldade

em ler como obstáculo ao hábito da leitura.

e) Relação com os meios de comunicação

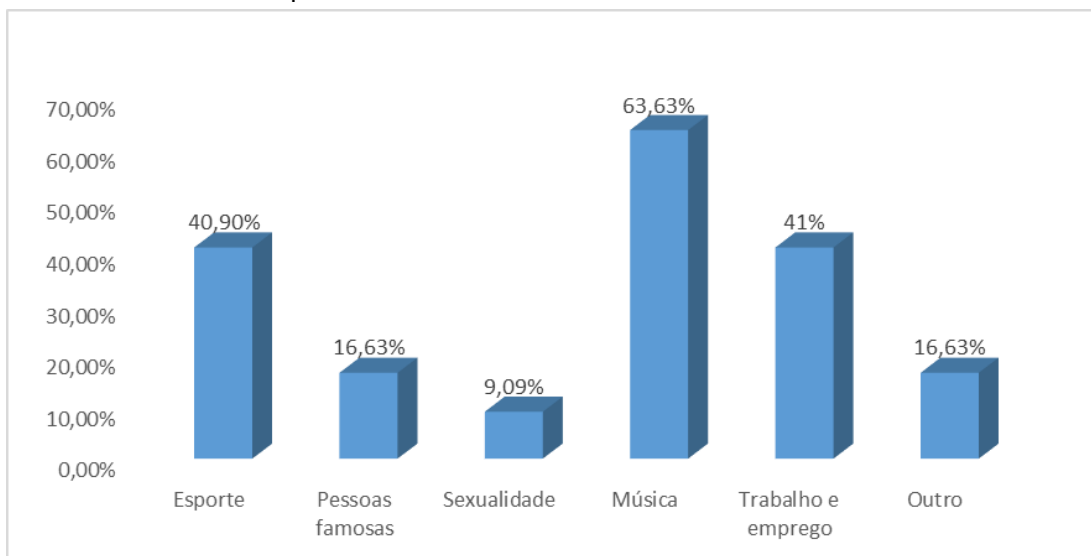
Para a maioria dos alunos são a TV (63,63%) e a internet (59%) as principais fontes de informação acessadas para ter conhecimento sobre o que ocorre no mundo, na cidade, na comunidade. Apenas para 4,54% o jornal impresso é fonte de consulta (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Mídias acessadas



Os assuntos mais procurados pelos estudantes nos meios de comunicação são: música (63,63%), trabalho e emprego (41%) e esporte (40,90%) (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Assuntos procurados na mídia



A aplicabilidade dos conteúdos acessados pelos jovens serve a eles para: “realizar pesquisas diárias, fazer comentários, criar conversas e informações no meu trabalho, estabelecer diálogo com a família (Quando assisto jornal e comento com minha mãe e minha avó sobre o que me impressiona), jogar no computador, trocar ideias”. Um aluno pontua que tem “dúvidas porque utiliza essa informação”.

Para finalizar, os alunos pouco se interessam pela ferramenta jornal impresso (como já pontuado no Gráfico 12): apenas 36,37% dos alunos leem jornal impresso. E quando o fazem é na busca pelos conteúdos: passatempos, assuntos sobre meu bairro, cidade, esportes, tudo inclusive assaltos, as notícias, piadas e as novidades do mundo, empregos, reportagens, piadas, notícias estudantis.

Sobre a professora

No 1ª semestre de 2013, a professora da disciplina de língua portuguesa responsável pela prática analisada lecionava em duas turmas do período noturno do Colégio Estadual São Pedro Apóstolo, e em duas turmas no período diurno em uma escola pública municipal; em ambos colégios cumpria carga horária de 20h/atividade. Possui a magistério e licenciatura em letras por uma universidade privada do interior do Paraná. Reside no bairro Xaxim há muitos anos.

5.2 O Projeto de Intervenção Pedagógica na escola

O presente documento apresentado nesta seção é projeto intitulado *Editoriais e artigos de opinião*, base das práticas desenvolvidas com os alunos e na qual esta pesquisa se debruçou.

Elaborado em 2012 pela professora de língua portuguesa, o *Projeto de Intervenção Pedagógica*, de apresentação à Secretaria de Estado da Educação – SEED, Departamento de Políticas e Programas Educacionais, é parte das exigências do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Este programa visa “proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática” (SEED). Com orientação de atividades teórico-práticas por uma unidade de ensino superior, o programa objetiva “produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense”⁶² (SEED).

O projeto de intervenção elaborado pela professora parte do seguinte reconhecimento:

Percebe-se que o aluno, de um modo geral, tem pouco interesse pela leitura, além de apresentar grande dificuldade na produção de textos. Isso ocorre porque muitas vezes os alunos tiveram de produzir textos sem função comunicativa na escola, só para tirar nota, como dizem os alunos: escrever é uma chatice.

A leitura e a escrita, aspectos centrais do trabalho de língua materna realizado na escola, tem sido alvos de constantes reflexões e debates na escola quanto ao desempenho e interesse dos alunos em aprender e aprimorar estas habilidades. O quadro que se nos apresenta não é dos melhores.

Assim, esta proposta busca resgatar a ideia de que pode ser viável criar condições de leitura e produção de texto na escola, superando as dificuldades que existem, como a de escrever um trabalho sem vida e sem uma função efetiva, estabelecendo uma meta e apresentando um caminho para isso. (Projeto de Intervenção Pedagógica)

A este quadro, a professora proponente do projeto de intervenção pedagógica aponta que a mídia impressa pode se conferir como um instrumento educativo adequado a este desafio escolar.

62. Veja mais em

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

A escolha de textos jornalísticos para promover a leitura e produção de textos de opinião está relacionada ao fato de ser ele uma fonte rica para encontrar diferentes opiniões. O jornal é um instrumento que estimula a ler, a argumentar, a analisar, a desenvolver habilidades de respeito a outras opiniões, de elaborar argumentos coerentes para produzir textos do domínio jornalístico, tais como, o editorial, o artigo de opinião, a crônica, a charge. Ao redigir textos, os alunos precisam saber o que irão escrever. Assim, neste projeto serão focadas produções de textos da esfera jornalística precedidas de leituras de notícias e/ou reportagens, tendo em vista para que escrevê-los, podendo manifestar, suas opiniões e estabelecer relações entre os diferentes discursos presentes nos textos. Junto disso, considerar para quem eles se destinam. A produção do jornal focará os alunos, a escola e a sua comunidade.

Desta forma, a professora estabelece como objetivo geral deste projeto: *promover a leitura de gêneros textuais jornalísticos para a produção de textos opinativos que farão parte de um jornal mural.*

E define como objetivos específicos os seguintes:

- *Apresentar o histórico bibliográfico e a linha ideológica do jornal Caderno do Bairro;*
- *Proporcionar aos alunos a leitura de gêneros textuais opinativos do domínio jornalístico;*
- *Reconhecer as características que constituem os artigos de opinião;*
- *Oportunizar a produção de artigos de opinião do gênero jornalístico;*
- *Orientar a organização de um jornal interno da escola.*

As etapas para desenvolvimento do projeto são assim elencadas pela professora, no que se refere às atividades na relação com os alunos (resumo das ações previstas, respeitando a ordem cronológica):

1. Apresentação do projeto para os alunos
2. Apresentação e leitura do jornal Caderno do Bairro (história, linha editorial)
3. Apresentação do gênero editorial e artigo de opinião (leitura, características, visão do jornal)
4. Exposição sobre tratamento de questões gramaticais e textuais (coesão)
5. Leitura de artigos do Jornal do bairro (temas: segurança pública, saúde)
6. Exposição sobre análise de textos (ideias presentes, argumentações, recursos utilizados)
7. Produção de editorial com foco no bairro e artigo de opinião pelos alunos

8. Revisão de textos para produção do jornal mural (normas gramaticais e ideias)
9. Debate dos alunos com jornalista Elencar Antônio Marcelino, jornalista responsável pelo jornal do bairro
10. Reescrita dos artigos de opinião produzidos pelos alunos para publicá-los no jornal mural da escola e no próprio Jornal do Bairro.
11. Produção de jornal mural
12. Divulgação do jornal mural feito pelos alunos

O PDE também determina que, ao final do desenvolvimento da prática, o professor propositor da ação de intervenção pedagógica deva elaborar um artigo científico com a análise da ação desenvolvida.

5.3 Os caminhos metodológicos escolhidos e percorridos durante a pesquisa de campo

Após a localização do Colégio, dos atores sociais da prática analisada e da proposta de intervenção pedagógica com o uso da mídia impressa em sala de aula na seção anterior, nesta seção será abordado que caminhos metodológicos foram adotados e utilizados na ida a campo a fim de reunir elementos para a análise que se segue a esta seção.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica inicial sobre o tema para entrar em contato com o que já foi produzido. Neste momento decidiu-se privilegiar a reflexão sobre os campos do conhecimento educação e comunicação presentes a esta interface, em detrimento de posicionar os estudos sobre mídia e educação na centralidade da reflexão proposta por esta pesquisa. Assim, a estruturação dos capítulos é pautada por esta visão, e esta é apresentada na introdução do Capítulo 4.

Na sequência da pesquisa, foi identificado uma experiência de uso de ferramentas de comunicação em sala de aula, por uma escola pública. A aproximação à propositora da prática ocorreu no segundo semestre de 2012, no

Curso de Extensão⁶³ *A Leitura Crítica dos Meios de Comunicação nas Aulas de língua Portuguesa*, realizado nas dependências do campus de comunicação da Universidade Federal do Paraná. Para a professora foi apresentada a proposta da pesquisa em linhas gerais, no entanto, nem nesse, nem nos que se seguiram, foi explicitamente explicado o objetivo da pesquisa em compreender de que modo os alunos participam da prática desenvolvida. Avaliou-se que o compartilhamento desta informação poderia implicar em mudança de conduta da professora na relação com os alunos, para além do que a presença de um pesquisador já provoca. Aprovada a presença da pesquisadora em sala de aula pela professora proponente da prática de uso do impresso, foi apresentado à pedagoga responsável pelo acompanhamento do projeto desenvolvido uma carta de apresentação do projeto para a validação à realização desta pesquisa nas dependências da escola.

Aplicação de questionário socioeconômico e entrevistas individuais

Como apresentado na seção anterior, foi elaborado um questionário socioeconômico para preenchimento pelos alunos. Os 22 alunos presentes no dia 10 de abril preencheram voluntariamente o questionário.

No dia 05 de abril e 06 de setembro foram realizadas as entrevistas individuais com a professora de língua portuguesa. Na última data também foi entrevistada a pedagoga. A primeira entrevista com a professora tinha como finalidade colher dados e impressões sobre as expectativas e os objetivos iniciais no desenvolvimento do projeto pela profissional de educação. A segunda entrevista serviu a avaliação das ações desenvolvidas pelo olhar da professora (ver roteiro de entrevista – Anexos). A entrevista com a pedagoga teve a finalidade de levantar como que a pedagoga, então responsável pelo acompanhamento do projeto PDE na escola, esteve presente nas ações desenvolvidas, a sua avaliação da prática, bem como como reunir elemento sobre os espaços internos de participação da escola.

Nos dias 18, 19 e 24 de junho foram realizadas as entrevistas individuais com os alunos. Isoladamente, na cantina da escola, treze alunos concederam entrevista. Buscou-se entrevistar os alunos que participaram desde o início do projeto, em

63. Curso promovido pela Coordenação de Políticas de Formação do Professor (Copefor) em parceria com o Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR.

março. Para concederem a entrevista, os alunos assinaram a um termo de consentimento de entrevista (Anexo 6).

Tanto os dados do questionário quanto das entrevistas realizadas estão tabulados, sistematizados e presentes nesta monografia.

Observação: atividades em sala de aula

Entre os meses de abril a junho de 2013 foram acompanhadas as atividades em sala de aula. A pesquisadora observou 9 horas de prática com os alunos, o que corresponde a cinco aulas⁶⁴. Para este período foi elaborado um diário de pesquisa com o registro dos conteúdos abordados, as falas dos alunos e da professora. No primeiro contato com os alunos, a pesquisadora foi apresentada aos alunos pela professora, e na sequência a pesquisadora completou as informações informando o acompanhamento da prática pelos próximos meses. Durante o período de observação a pesquisadora permaneceu, todo o tempo, sem interferir na condução das atividades realizadas pela professora.

Na primeira atividade observada os alunos escreveram um artigo de opinião sobre o uso do celular em sala de aula, posicionando-se favorável ou contra. Na segunda atividade observada, os alunos deveriam, a partir da orientação individual da professora, reescrever o artigos reelaborando argumentos e corrigindo erros ortográficos.

Na terceira atividade acompanhada, a professora abordou as características de um editorial. Para isso fez uso de editoriais do Caderno do Bairro⁶⁵ nos temas segurança pública e saúde. A quarta atividade acompanhada foi a conversa com o jornalista Elencar Antônio Marcelino, responsável pelo jornal Caderno do Bairro. A quinta aula acompanhada não foram debatidos diretamente algum conteúdo relacionado ao projeto.

Em algumas das datas planejadas pela professora para a realização de atividades não houve aula na disciplina de língua portuguesa. Os motivos foram

64. As aulas de língua portuguesa para esta turma ocorriam nas segundas, terças e quartas-feiras. Em dois destes dias a disciplina era matéria da primeira aula. Assim, muitos alunos trabalhadores perdiam a aula ou chegavam atrasados para a aula.

65. O jornal aborda notícias dos bairros Xaxim e Pinheirinho. Veja mais <http://www.cadernodobairro.com.br/xaxim/>

impedimentos pessoais da professora, atividades internas da escola, com liberação de alunos e exame para os alunos pela SEED.

5.4 A análise dos dados e considerações sobre os resultados da pesquisa.

Na análise sobre a participação dos alunos na prática de uso de ferramentas da comunicação pela escola pública, em particular nesta reflexão, o uso do jornal impresso para produção de artigos de opinião, considerou-se privilegiar alguns resultados da observação das variáveis - formas de participação nas relações em sala de aula e vinculação do projeto com a realidade dos alunos. São eles: reconhecimento das realidades presentes nas vidas dos alunos, dimensão utilitária e transformadora da prática e permanência do caráter autoritário nas relações e na prática.

A escolha destas questões é devido ao fato de que, diante da complexidade das relações educativas entre os sujeitos envolvidos na prática (dimensões políticas, culturais, sociais e econômicas) dos contextos que se colocam à escola pública e ao Sistema Brasileiro de Comunicação e de limitações de elaboração científica da pesquisadora, é necessário tomar alguns elementos entendidos pela pesquisadora como centrais na análise que intenciona problematizar a participação dos alunos em uma prática de interface de dois campos em disputa.

Para isso buscou-se estabelecer conexões entre os dados coletados no estudo de caso e a fundamentação teórica presente nos capítulos anteriores.

5.4.1 Reconhecimento das realidades presentes às vidas dos estudantes

Para iniciar a análise serão considerados alguns elementos que apontam um distanciamento entre a prática desenvolvida e as realidades presentes nas vidas dos alunos. Primeiramente, neste item, serão elencados estes elementos e na sequência serão feitas as considerações.

- Participação na elaboração do projeto e na escolha de temas trabalhados em sala de aula:

Como informado acima, o projeto de produção de textos opinativos (artigos de opinião) pelos alunos trata-se de uma ação parte do PDE. Na consulta aos atores envolvidos na prática analisada, os alunos - público a que se destina a ação de intervenção pedagógica - não participaram da elaboração do projeto. Como consta na seção 5.2, a professora, ao reconhecer a defasagem de aprendizagem dos alunos e a leitura pouco presente nas vidas destes, construiu a proposta de ação – definindo tema (produção de artigos opinativos), método e ferramentas (jornal impresso).

Também não foram os alunos que escolheram os temas dos artigos do jornal do bairro (segurança pública e saúde) utilizados na exemplificação de textos opinativos e o tema para debate em sala (uso do celular em sala de aula), com posterior produção do artigo de opinião pelos alunos. A seleção dos temas e artigos foi feita pela professora, na avaliação desta que os temas listados são presentes na vida dos alunos.

Em entrevista, os alunos não contestam a importância dos temas escolhidos, no entanto apontam outros temas de importância para eles: educação, profissão, transporte coletivo (preço da tarifa de ônibus), relações internas à escola (brigas entre alunos, segurança e relação com professores e direção). Três alunos afirmam que sugeririam outros assuntos mas não sabem dizer quais.

De acordo com a professora, a relação com os alunos desta turma era iniciante: “Eu não tinha uma relação. Todo o ano a gente muda de alunos e estou só quatro meses com eles e depois não temos mais contato, então eu não os conhecia, fiquei quatro meses com eles e depois perdi o vínculo, que é o período do semestre” (Professora – entrevista ao final do projeto).

- Identificação de ferramenta adequada ao objetivo proposto:

Na análise dos dados socioeconômicos é possível aferir que a ferramenta jornal impresso é um instrumento de pouca familiaridade para os alunos, como consta na seção 5.1. No entanto, eles revelam que os meios de comunicação (em especial a televisão e a internet) são as principais fontes do que acontecem no mundo, na cidade, na comunidade. Os poucos alunos que fazem uso do jornal impresso - 36,37% dos alunos consultados, o fazem para a busca majoritária de conteúdos de entretenimento, como consta na seção anterior.

- Objetivos reconhecidos pelos alunos e proposto pela professora:

Na consulta aos alunos⁶⁶ após o projeto finalizado, eles avaliam que os objetivos da produção de textos opinativos em sala de aula foram:

Eu acho que é uma forma diferente de aprender a fazer texto, porque geralmente são textos dramáticos, são textos diferente, agora dar a nossa opinião não é baseado em outras coisa, é baseado na nossa opinião mesmo. Eu acho que é um texto para ser estudado melhor também, ser levado mais a sério ali no português (aluno 1). Acho que foi focar bastante na saúde e na educação e na segurança do bairro. (Aluno 2) Não sei dizer não. Eu chegava atrasado... não estou informado (aluno 3). Mais segurança no bairro, mais saúde, educação (aluno 4). Para saber mais nossas opiniões, o que cada um pensa (aluno 5). Sei lá. Saber falar melhor, dar nossa opiniões (aluno 6). Acho que é para ter um aprendizado melhor (aluno 7). Para conhecer o que cada um pensa sobre o bairro, sobre o colégio, estudos, recolher opiniões de cada um (aluno 8). Eu acho que ela queria saber a opinião da sala, da opinião do aluno, ela queria saber a opinião de todos, ela corrigiu a prova e depois queria a base para ter a opinião dos outros (aluno 9).

Estes objetivos reconhecidos pelos alunos são diferentes do proposto pela professora: no uso da mídia impressa, em especial textos opinativos, elevar a capacidade dos estudantes em elaborar e interpretar textos.

- Predomínio de conteúdos programáticos

Na observação às atividades relacionadas diretamente a produção de textos (construção de textos pelos alunos e revisão dos artigos) foi possível identificar um predomínio de orientações da professora aos alunos sobre questões mais “técnicas” como a atenção à gramática, à estrutura do texto, à coerência e coesão - contexto este já previsto pela professora, que tem o conteúdo de sua aula já prescrito pelo Estado⁶⁷.

- Reconhecimento dos alunos como filhos da classe trabalhadora

Na entrevista a professora, na questão sobre quem são os sujeitos participantes da prática ela assim os define:

66. Cinco alunos responderam não saber o objetivo do projeto.

67. “Preciso dar conta do conteúdo programático”. (Entrevista professora). Nas aulas foram feitas às seguintes orientações aos alunos em relação a produção de textos: “Veja o tamanho dos parágrafos. O texto tem que ter começo, meio e fim. Aqui você pode por aspas e ponto. Está repetitivo. Você repete um verbo, pode usar um sinônimo. Sujeito no plural, verbo no plural.” (Trechos da fala da professora na orientação individual aos alunos na reescrita dos textos de opinião)

Os alunos tem grande defasagem em gramática, eles tem dificuldade em ler, Devido a essa defasagem o nível de argumentação deles é muito, muito limitada. Muito centrada ao senso comum, muito centrada no que a mídia passa, na televisão(...). Eles são muito amorosos. Vem procurar a gente. Muitos deles tem problemas em casa, mãe doente. Um aluno a mãe abandonou e foi para Portugal, o outro a mãe faleceu e o pai está morrendo de câncer, outro a mãe espanca, foi para o conselho tutelar, o menino está revoltado. Então assim: a educação é um reflexo da nossa sociedade. E nossa sociedade está um caos. Então se a nossa sociedade está um caos, a educação está um caos, a saúde está um caos tudo está um caos. Então assim: é um fato. A educação é um fato. (Entrevista professora – ao final da realização do projeto)

A esta definição, parte-se de uma compreensão do sujeito da prática como aluno, e em algumas vezes como indivíduo com problemas familiares. Está pouco presente nesta reflexão o reconhecimento do adolescente e jovem como filho das classes populares, e portanto, herdeiro do conjunto de opressões de toda ordem que tem sido reservado a sua classe. Embora esta compreensão estivesse presente em alguns momentos da fala da professora durante as entrevistas, na prática em sala de aula prevalece a representação social do adolescente enquanto aluno. Mesmo quando os temas presentes na vida dos alunos eram tratados – saúde e segurança pública – a construção da reflexão serve a elaboração de texto (aluno) e não a prática social (sujeito social). Faltam assim, as devidas conexões entre o conhecimento disponibilizado e o uso deste na relação com o mundo, e não apenas com a escola.

Diante dos elementos apontados acima - de construção de prática educativa sem participação ativa dos principais atores objetos da educação, de um meio não referendado por alunos (impresso), de um objetivo não reconhecido pelos eles e de uma representação social de aluno como imagem prevalecente - é necessário refletir sobre às limites ao desenvolvimento da prática, e em consequência, dos resultados gerados na apropriação do saber enquanto condição de instrumento das camadas populares para luta de classes.

O acesso e domínio dos mecanismos da leitura e da escrita são importantes para que os segmentos populares estejam preparados para sobreviverem ao trabalho capitalista e qualquer outra dimensão de exercício da cidadania. E este preparo faz-se ainda mais premente na adolescência e juventude, período em que o sujeito social começa a estabelecer, de forma mais intensa, relações com o trabalho e a defesa dos direitos humanos. No entanto, o ensino de regras gramaticais e construção textual, por si só, sem conexão com seus atores sociais – suas

realidades, vontades, práticas – atribui ao conteúdo um peso excessivo, responsabilizando-o pelo avanço na apropriação da escrita e leitura pelo aluno. Como problematizado no Capítulo 4, há na prática desenvolvida um destaque à forma, alinhada aos objetivos da SEED, e pouco à capacidade da ferramenta em educar. A problematização da professora conjuntamente aos alunos sobre a escolha da ferramenta adotada na prática poderia apontar que a internet como o meio que, já presente na vida dos adolescentes, serviria à efetivação do domínio da escrita, enquanto leitores de conteúdos diversos ofertados pela rede de internet, e produtores de textos, enquanto fornecedores de conteúdo para a mídia (espaços interativos, blogs, redes sociais, etc). No uso destas mídias, a familiaridade com estes espaços e ferramentas também deve ocorrer para a professora.

Nós não estamos interessados em quaisquer meios e sim nos meios *adequados* (itálico do autor) à realização dos objetivos propostos. A posse de tais meios está na razão direta do conhecimento que temos da realidade. Ou seja: quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. (SAVIANI, 2009, p.61).

Tanto que, na avaliação pelos alunos sobre que aprendizagem eles levam para a vida a partir da prática realizada, eles pontuam outras questões que não as diretamente ligadas ao domínio da língua escrita. Há, na avaliação pelos alunos, a valorização do espaço da participação e da expressão da opinião.

Eu aprendi em dar mais a minha opinião, e através da segurança, eu consegui me basear mais no texto e fazer um texto melhor na hora da prova de português (Aluno 1). Digamos que dar mais valor para minha opinião (Aluno 2). Não vou dizer que não mas também não vou dizer que sim. Tô (sic) tentando entender alguma coisa (Aluno 3). Tô (sic) quase aprendemos com o jornalista, ele ensinou como é feito o jornal. Como que nos aprende a produzir o jornal (Aluno 4). Não aprendi sobre mídia (Aluno 5). Aprendi. Quando ela chamou o jornalista do jornal do bairro. Ele explicou que através do jornal pode se passar uma informação e ajudar muitas pessoas na mesma informação (Aluno 6). Foi legal porque nós ficamos sabendo das opiniões das pessoas, qual que era pensamento de cada um (Aluno 7). *(Respostas dos alunos sobre o que aprenderam com o projeto e levarão para a vida).*

Embora a professora aponte a descontinuidade de relação com os alunos pela troca de professores a cada semestre – fator que dificulta a apreensão da realidade dos alunos pela professora - ela não manifesta que, caso houvesse esta continuidade de relação, o projeto seria elaborado em conjunto com os alunos.

A reflexão das distâncias entre objetivos postos à professora e aos alunos, entre os temas escolhidos pela professora e os propostos pelos alunos e entre ferramenta adotada pela professora e mídia presente na vida dos alunos aponta que a proposta de intervenção pedagógica pode alcançar outra dimensão de validação do conhecimento ao se pautar pelas realidades e elementos presentes à vida dos adolescentes e jovens. Não está se afirmando que a proposta educativa possui apenas valor quando é forjada exclusivamente na participação ativa dos usuários da educação. Ao contrário, o professor, enquanto classe trabalhadora identificada com os interesses da classe, elabora conteúdos e os disponibiliza na ação comprometida com elevação da própria classe. Este contexto parece ser o que se apresenta nesta prática analisada. A professora responsável pelo projeto busca cercar o aluno de conteúdos (jornal do bairro/temas) e meios/métodos (uso do jornal/relação educação e comunicação) socialmente presentes na vida dos alunos e conjunturalmente importantes.

No entanto, *sem a problematização, a fundo, de como estes conteúdos e meios se colocam na vida dos alunos, este saber ofertado possui uma localização acrítica na vida dos alunos.*

Os conhecimentos são importantes, porem só o são para os segmentos populares, se eles, enquanto tais, ganharem certo sentido para estes segmentos. Daí a importância da postura do professor ao transformar a aula num lugar de produção e não num lugar onde se toma conhecimento da produção feita fora dela. (VALE, 2001.p 90).

Nesta reflexão entende-se como conhecimento localizado o que permite ao aluno a sua prática revolucionária em favor de mudança das condições de vida das camadas populares. Não se trata de, unicamente, ter alguma opinião sobre o tema dos textos e o meio impresso, mas sim entender como este e aquele se colocam em favor ou obstaculizam a transformação social e, assim, como fazer uso destes conteúdos/meios a esse fim. Um caminho sinalizado pelos alunos poderia ser, nesta prática, a problematização do que os alunos compreendem o papel das escola em suas vidas e das realidades presentes à comunidade.

Na entrevista realizada os alunos relatam diferentes visões para a comunidade:

É meio ruim né. Poderia ser melhor. Lá na minha rua acontece muito assalto ... minha mãe já foi assaltada umas 4 vezes lá (aluno 1). Eu gosto de viver aqui, é tranquilo (aluno 2).Boa boa não né.. O policiamento

acontece bastante lá mas nunca ninguém pára... só passa só olha.. Se alguém estiver fazendo alguma coisa eles não fazem nada (aluno 3). É um bairro bom, tem panificadora, tem bastante coisa perto, mercado, farmácia, é bem acessível o xaxim (aluno 4). Não tá (sic) muito bom... como posso dizer... Muita morte, muita droga, falta de educação, falta de segurança, falta de saúde. Nunca gostei muito (aluno 5). Ele é um bairro tranquilo. Ninguém mexe com ninguém, não tem briga, não tem assalto (aluna 6). Aqui tem boas oportunidades, de trabalho, de coisas pra fazer (aluno 7).
(Resposta dos alunos sobre o que pensam do bairro e da comunidade)

O debate sobre a percepção da comunidade pelos alunos, na relação com as várias dimensões da ciência, além de trazer a divergência de pensamento para a sala de aula, complexificando o debate assim como a realidade se coloca aos alunos, também colabora para aproximar os elementos da realidade dos alunos ao objetivo da educação.

Um dado importante observada na coleta de informações é que os alunos conferem grande importância à educação e à escola. A escola é compreendida (Gráfico 10) como àquela que oferta conhecimentos importantes à vida dos alunos e meio de acesso à universidade. Assim, atendendo à perspectiva de identificação de como as classes populares inserem a educação em seus projetos de vida, a inserção deste debate em sala de aula, com o reconhecimento dos alunos como sujeitos que constroem a sua própria história, pode colaborar para a construção destes sujeitos como defensores de uma escola pública orientada pelos interesses das camadas populares. Assim como ocorre à escola, pode a educação também problematizar que outros campos do conhecimento sirvam às camadas populares.

Desta forma, a participação em práticas escolares que não reposicionam o aluno na centralidade na proposta – partindo dele e com ele a construção do método, do tema e em profundo diálogo com as realidades presentes na vida do estudante – possui limites de apropriação do saber, um saber que se torna não localizado, e de menor efetividade enquanto instrumento de luta em defesa das bandeiras próprias das camadas populares.

5.4.2 Dimensão utilitária e transformadora da prática

Diferentes dimensões da prática implicam em diferentes participações do aluno na relação com o saber adquirido, com os campos do conhecimento –

educação e comunicação – e as instituições aos campos correspondentes (a escola pública e os meios de comunicação).

É necessário anteriormente considerar, como feito na seção anterior, que a prática objeto de análise desta pesquisa não intenciona, a priori, a elevação das camadas populares na superação das condições de opressão do homem. A prática analisada objetiva sim elevar a capacidade dos estudantes em elaborar e interpretar textos por meio do uso da mídia impressa, em especial na produção e leitura dos textos opinativos. Deste modo, a reflexão presente a esta seção situa-se no que a *prática poderia vir a ser* para as camadas populares, na apropriação de um conhecimento socialmente significativo no atendimento a necessidades radicais do ser humano.

O projeto analisado buscou atender a problemática social do analfabetismo funcional, no que tange a alta dificuldade dos adolescentes e jovens em ler, interpretar e produzir um texto. Em uma conjuntura brasileira de exclusão social pelo domínio da leitura e escrita, por si só a prática possui um grande valor social. No entanto, a questão está em, ao buscar atender esta demanda enquanto aluno e não sujeito social (como pontuado na seção anterior) - há uma separação do objeto prático – a língua materna – do sujeito – indivíduo pertencente às camadas populares. De acordo com Vázquez, a prática que não estabelece a ligação consciente entre a consciência (de classe) e seu objeto (neste caso, a língua portuguesa e os meios de comunicação) reduz-se a uma única dimensão: a do prático-utilitário (VASQUEZ, 2011).

É certo que o aluno entende como necessárias as práticas para o domínio da leitura e da escrita, domínio este socialmente exigido. Ao perguntar para um aluno sobre a importância de práticas que qualifiquem a produção e leitura da língua portuguesa ele irá responder positivamente. Ainda que não seja um sujeito politizado, ele não vive em um vácuo de consciência sobre a prática. Como ser social e histórico, imerso em uma rede de relações, tem sua consciência nutrida por ideias, valores, juízos que estão presentes no ambiente, nas relações sociais. Portanto, a consciência comum da prática não é esvaziada de certa bagagem teórica e ideologia, ainda que se encontrem fragmentadas e não estejam no plano da consciência do aluno e professor.

Ele tem a consciência do caráter consciente de seus atos práticos, isto é, sabe que sua atividade prática não é puramente mecânica ou instintiva; mas no que diz respeito ao verdadeiro conteúdo e significação de sua atividade, ou seja, no que se refere à concepção da própria práxis ele não vai além da ideia antes exposta: práxis em sentido utilitário, individual e autossuficiente (ateórico) (VÁSQUEZ, 2011, p.37-38)

No entanto, a ação de intervenção pedagógica não produz a reflexão com o aluno e por ele sobre o que a prática de produção e de leitura de textos significa em todas as dimensões de relações com o mundo (antropológica, gnoseológica e social), isto é, o aluno e professor não percebem

até que ponto, com seus atos práticos, estão contribuindo para escrever a história humana (...), ou até que ponto sua atividade prática se insere em uma práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais envolva os atos dos demais e, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade. (VÁSQUEZ, 2011, p.38).

Não conscientes da construção da história alinhada aos interesses da trabalhadora, os atores sociais envolvidos podem escrever ou reiterar a história das classes dominantes. Segundo Vazquez a consciência comum presente a prática utilitarista serve aos interesses das classes dominantes na medida em que castra, deforma ou esvazia a consciência política dos atores sociais, reservando ao homem comum um lugar de distanciamento da política e apoliticismo.

É simbólico que os alunos da prática analisada apontem que o projeto desenvolvido tem como objetivo atender a uma demanda da professora e não deles – saber como os alunos pensam sobre os temas do uso de celular em sala de aula, segurança pública e saúde (relato presente na seção anterior). Seria oportuno problematizar em profundidade com os alunos sobre qual é a função social do domínio da leitura e da produção de textos – se no reconhecimento por eles estas ações (leitura e produção) atendem a necessidades imediatas do indivíduo, ou se, em pior caso, atendem a uma exigência exclusiva da escola.

Também é revelador que, ao final do projeto que utiliza ferramentas de comunicação e dada a importância dos meios na vida dos alunos, eles respondam que não possuem opinião sobre a mídia de massa ou a opinião que expressam não contemple as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais da vida.

É bom, daí todo mundo fica informado do que está acontecendo, se tipo alguém foi preso ou alguma coisa assim, é sempre bom saber, né. Porque as vezes tem um vizinho teu, você não sabe nada dele, daqui uns tempo

você tá (sic) sabendo que ele fez alguma coisa (aluno 1). Aprendi algo com o projeto mas não sei explicar (aluno 2). Acho que eles são bons, só que a tv deviam passar as coisas certas para o povo, eu acho que a tv não passa tudo que está acontecendo. Eu acho que eles levam mais para o lado da mídia, da política do que pro povo. Eles não tem um foco muito no povo (aluno 3). Eu acho que é para não afetar eles. Digamos que a saúde está ruim no bairro. Eles não passam como está o povo tudo, eles não passam. Eles passam só as mudanças que eles estão fazendo. Só que as vezes eles passam só que não aparece a mudança... nem tudo o que passa na tv é verdade (aluno 4). Em termos de comunicação eu não aprendi muita coisa (aluno 5). Eu não tenho nenhuma opinião sobre os meios (aluno 6). É bom, ajuda nas coisas (aluno 7). A internet e a tv são boas né. Dá para saber das coisas que acontece no mundo. Dá para se comunica com outra pessoa de longe (aluna 7). Eu acho que tem limite, ela pode ser boa por um lado, mas pode ser ruim também, por exemplo pros estudos não é uma coisa boa, mas para se comunicar já é outra coisa. *(Respostas alunos sobre o que pensam dos meios de comunicação)*

Há, como podemos ver nas respostas dos alunos, a atribuição de verdade aos conteúdos publicados pelos meios de comunicação – sejam eles da mídia hegemônica, sejam veículos menores de comunicação, como o jornal de bairro. Em um sistema em que a comunicação se converte em atividade econômica, seja ele operando em pequenos ou grandes grupos econômicos, como posto no Capítulo 3, é importante que a prática de produção de comunicação (artigos de opinião) problematize seus verdadeiros conteúdos e significados, evocando uma comunicação das camadas populares em oposição a comunicação hegemônica⁶⁸. Não feito isto, as produção dos alunos pode repetir a mesma estética e visão de mundo presente na mídia massiva. Ainda que torne conhecido aos alunos as características do meios de comunicação, conhecimento necessário a uma sociedade midiaticizada, a prática “que não produz uma nova realidade, não provoca uma mudança qualitativa na realidade presente, ainda que contribua para ampliar a área do já criado” (VASQUEZ, 2011, p.277).

Considerando as questões debatidas acima, na dimensão prático-utilitária o aluno posiciona-se (participa) dentro de um exspecto limitado de possibilidades, de acesso a um conteúdo fixo, técnico (as normas gramaticais), isolado da relações sociais, sem ligação entre a consciência e o objeto. O aluno não é envolto pela

68. É necessário aqui destacar que, ainda que a mídia comunitária e de bairro não integrem a grande mídia hegemônica, estas mídias podem reproduzir a mesma lógica, numa esfera menor, pela qual operam as mídias administradas pelo grande capital. Não construídos pela prática coletiva, alinhados aos interesses reais da classe trabalhadora, os pequenos veículos não se configuram como mídias contra hegemônicas – reproduzem a mesma estética, construção da realidade e referencias que a mídia massiva.

prática a novas significações e construções desconectas da necessidade imediata que se coloca aos indivíduos.

Ao longo da reflexão nos capítulos anteriores, destacamos a esfera de diálogo entre as camadas populares organizadas e o Estado, a fim de que este configure os setores da educação e comunicação, enquanto serviços públicos, para atender aos interesses populares. É importante então que, ao pensarmos uma prática social de intervenção, operemos nesta esfera de diálogo. Para a prática social levada a cabo por grupos ou classes sociais que buscam transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a ação do Estado, Vázquez nomeia de práxis política (VASQUEZ, 2011). Esta prática pressupõe a participação ativa dos sujeitos objetos desta transformação, para que a transformação seja em favor deles. A transformação da escola pública em favor dos interesses populares, assim como a transformação do sistema de comunicação brasileiro. Nesta perspectiva, participação e transformação estão conectadas, de modo que uma age sobre a outra, em processo contínuo. Aqui não há divisão entre alunos passivos e professores ativos – um educa ao outro em práxis incessante. Esta prática tem o homem como sujeito e objeto dela - “a práxis na qual o homem atua sobre si mesmo” (VASQUEZ, 2011, p.232) – e está empenhada na mudança do ser social, nas suas relações políticas, sociais e econômicas. É nesta perspectiva que as práticas de interface da educação e comunicação podem se situar – trazendo o aluno para a centralidade da prática, enquanto objeto da prática e sujeito da ação pela transformação.

No entanto, para que a prática política na escola pública seja possível, no diálogo reconhecido e garantido pelo Estado, como pontuado no Capítulo 2, é preciso que coexistam condições concretas à participação do aluno no ambiente escolar, tema da próxima seção.

5.4.3 Permanência do caráter autoritário nas relações e na prática

Ao refletir sobre a existência de condições concretas à participação do aluno na prática de uso das ferramentas de comunicação é necessário, de antemão, resgatar o contexto apresentado no Capítulo 2 – à participação popular na gestão da escola pública apresenta-se um cenário de limitações, contradições e possibilidades. E é na prática que é possível identificar se a democracia se faz ou é objeto de

discurso. “Apesar de guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”. (PARO, 1997, p.18)

Assim, é importante nesta seção, analisar se a escola pública em que é desenvolvida a prática de produção de textos possui um ambiente favorável e cultura de participação pelos alunos, pais e comunidade.

De acordo com a pedagoga do Colégio Estadual São Pedro Apóstolo, responsável pelo acompanhamento do projeto de produção de textos opinativos, a escola possui instâncias de participação aberta à comunidade, aos pais e alunos.

Geralmente a APMF faz uma reunião junto com o Conselho [Conselho Escolar]. Eles decidem por exemplo quando vem uma verba para a escola o que vai ser comprado, se tem alguma dificuldade com algum aluno, se precisa tomar alguma providência também – neste sentido decidido, se precisa ajudar – nós temos alunos muito carente de repente a escola resolve ajudar com vale transporte ou com alguma coisa é discutido. Também discutem o cronograma do que vai acontecer. Todos os eventos da escola são discutidos junto com a APMF, a gente tem um cronograma de tudo que é feito e tudo isso é aprovado, até atas de regimento, ata de proposta pedagógica tem que ser aprovado principalmente pelo conselho que a APMF participa. (*Fala pedagoga*).

De acordo com a pedagoga, esta instância de participação tem servido para a decisão conjunta sobre os objetivos e funcionamento da escola. Pelo relato da pedagoga é possível identificar que são temas de debate e decisão da APMF o uso de verbas⁶⁹ do colégio, o apoio à alunos, cronograma escolar e de eventos e proposta pedagógica. No entanto, ela aponta que o grupo é composto majoritariamente por profissionais da escola, com pouca participação de pais e ainda menos de alunos: “eu acho que dá menos de 10%... os pais vem muito pouco. A gente tem feito reunião. É muita pouca relação”. (Entrevista pedagoga). De acordo com Paro, para a efetiva democratização das relações escolares é necessário que a participação não se restrinja às pessoas que atuam no âmbito do Estado: “Se ela [a unidade escolar] não incluir a comunidade corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária” (PARO, p.16). Para Martins, enquanto persistir a separação entre o Estado e sociedade, a última

69. De acordo com a pedagoga as verbas que são debatidas na APMF são as obtidas em eventos realizados pela escola, como bingos e feiras. Não se refere então às verbas vindas pelo Estado.

palavra, em qualquer processo de negociação, é do Estado, por mais democrático que sejam os processos (MARTINS, 1994, p.97). No entanto, as camadas populares fortemente organizada e incidindo em espaços de participação sob administração do Estado lograram, ao longo da história, importantes conquistas na defesa da escola pública para todos e com qualidade. Mas para isso rompe-se com a premissa de Estado como representante do povo. O povo se faz presente na defesa de seus interesses, numa comunicação direta, sem intermediários.

Caberia a esta análise a identificação dos motivos da baixa presença dos pais nestes espaços para avaliar se o espaço é favorável a participação dos pais com a oferta das condições concretas à participação por eles (condicionantes externos – sócio econômicos-sociais, institucionais e culturais).

Neste momento é importante considerar que a não presença dos pais e alunos nesta instância interna de participação - APMF – não significa a não participação em torno do debate e luta pela educação pública. Podem os pais e alunos participarem ativamente de outros espaços, inclusive outros não reconhecidos pelo Estado. Nesta luta as camadas populares atuam em diferentes níveis e espaços de pressão. A reivindicação de um espaço escolar de participação na escola é apenas uma instância ou nível.

O que neste momento podemos refletir é sobre a forma como a escola compreende a participação dos pais.

Olha, o que nós esperamos dos pais é que eles participem como pais mesmo no sentido de prestar mais atenção nos filhos. A gente tem trabalhado muito esta questão, do pai olhar o material do aluno. Verificar se ele estão fazendo as atividades. Ele motiva. Nós temos pais que o aluno chega aqui 1h15 da tarde, chega atrasado e o aluno fica sem almoço, e isso é irritante mesmo, o aluno chega aqui com cara de sono, ficou até de manhã no computador, dormiu a manhã inteira e perde a hora para chegar a 1 h da tarde. Outra coisa, quando a gente solicita a presença deles, que eles venham. E que não venham com 7 pedras. Que eles entendam a posição da escola. Nos entendemos que nossa prioridade é o ensino de conhecimento científico. *(Fala pedagoga)*.

Vê-se na fala da pedagoga a atribuição da função de acompanhamento pelos pais ao processo de aprendizagem de seus filhos. Não está aí presente a compreensão de que os pais possuem um papel determinante na esfera de decisão sobre os rumos da escola pública. A esta análise é reforçado o relato da existência no Colégio São Pedro Apóstolo de uma Escola de Pais, um espaço da escola para

debate com os pais sobre questões comportamentais e de desenvolvimento dos alunos.

A escola de pais é feito uma vez por mês, é um encontro feito a noite onde nós chamamos um palestrante, geralmente um voluntário, e a gente convida os pais para virem e é debatido os problemas dos alunos. Então é tipo assim: como um pais aborda um filho na questão do estudo... a última palestra foi feita por um professor de filosofia, outra por um professore de sociologia, as vezes um pastor se for o caso. No outro dia consegui uma palestrante que veio falar sobre o trabalho coletivo, como mostrar como que pode trabalhar a escola, os pais, os alunos. Daí teve uma outra palestra que foi muito boa já no passado a gente tinha consigo fazer que era mostrar assim porque os pais acham que devem só cobrar, cobrar ou se não dar, dar. Sobre a prevenção ao uso de drogas. Esse é um tema que a gente debate bastante, palestra com pessoas mais específicas sobre o assunto. *(Fala pedagoga).*

No que se refere a eleição do diretor da escola pública a pedagoga afirma que os alunos maiores de 16 anos participam das eleições. Vê-se um viés autoritário no processo eleitoral quando a pedagoga aponta que a “guerra” se estende para além das eleições e faz-se presente nas relações entre a equipe.

Eleição... ele fez uma campanha, se candidata, ele fez uma campanha, tem uma comissão que atende, é feito uma assembleia é feita a votação e aí começa a contagem. Muito grande, ainda mais quando tem oposição [risos]. Guerra declarada e que ainda perdura por uns tempos depois ainda... mas eu acho que oposição tem que existir sabe mesmo depois tem que ter a oposição porque se tudo mundo concordar com um diretor, uma equipe faz, pode cometer erros e quando tem algo que questione você para refletir e faz mudanças que dão resultados positivos. *(Fala pedagoga).*

Sobre o grêmio estudantil, instância de participação exclusiva dos estudantes, a funcionária diz desconhecer a existência⁷⁰ da organização dos estudantes: “Que eu sinto que esteja atuando eu acho que não. Se tem não está atuando ou não vem a noite aqui, a noite não tem” *(Fala pedagoga)*. De acordo com a pedagoga o grêmio do período noturno está em fase de estruturação. No entanto, anterior à pergunta sobre existência de grêmio, quando perguntada sobre a participação dos alunos nas questões da escola ela diz: “pelo menos o noturno participa bastante, eles quando tem alguma coisa eles vem aqui e conversam, não tem assim é o aluno esta lá e você não” *(Fala pedagoga)*. Embora sinalize a abertura ao diálogo e aproximação

70. Na consulta a professora e secretaria da escola também não foi identificado a existência do grêmio estudantil no Colégio em questão.

entre a equipe e o aluno, a dimensão de participação compreendida na fala é a de atendimento a necessidade imediatas dos alunos, por um canal espontâneo de diálogo, em que pode-se conferir tratamentos diferentes por diferentes intermediadores – diferente do que ocorre pela via do grêmio estudantil, em que os alunos falam enquanto categoria estudantil, por uma via reconhecida pela escola e Estado.

Na reflexão sobre o caráter democrático nas relações em sala de aula seria necessário um acompanhamento mais sistemático das atividades, tendo em vista que assim é possível apreender com mais fidelidade as diferentes dimensões presentes às relações aluno-professor e aluno-aluno. Aqui, destacaremos duas questões pontuadas na entrevista aos alunos referente à prática realizada: o tratamento dado a opinião pelos alunos e o desejo de extensão da prática e conteúdos produzidos a mais alunos da escola e pessoas da comunidade.

Estas questões se referem a valorização pelos alunos do momento de debate sobre uso do celular em sala de aula. Na entrevista aos alunos este momento, somado a conversa com o jornalista, foi o momento de destaque na realização do projeto de produção de textos opinativos.

Sobre o celular em sala de aula. Esses negócios... ela juntava todo mundo, fazia um círculo e todo mundo ficava questionando o que que era bom, o que que era ruim. Teve o debate do celular, teve uma menina que falou que era a favor do uso do celular na sala e eu concordei com ela, porque o celular na sala não interfere em nada, se o professor fazer a parte dele e se o aluno que aprender, isso não vai interferir em nada no ensino. (Falas alunos)

Em círculo, os alunos debateram sobre o uso de celular em sala de aula e na sequência produziram um texto se posicionando favorável ou contra o uso do aparelho em sala de aula. Este momento também foi valorizado pela professora: “Eu gostei muito da participação deles. São participativos. Eles conversaram, tentaram fazer um debate com os argumentos que eles tinham. (...) Me surpreendeu algumas coisas, alguns posicionamentos contra o celular” (Fala professora). É possível analisar que, tanto para os alunos quanto para a professora, a prática de promoção da fala sobre algo presente na vida dos estudantes gerou envolvimento e interesse. Este momento se destaca aos alunos por trazê-los para a esfera de opinião, com poderes resinificados enquanto sujeitos da própria aprendizagem. Ou seja, atribui-se valor às suas falas e posicionamentos de mundo e, em diálogo com mais alunos e

com o saber disponibilizado pela professora, se constrói o conhecimento. No entanto este debate posicionado não se estendeu para mais grupos ou para a direção escolar, ele serviu ao espaço desta sala de aula, na disciplina de língua portuguesa e na produção do texto, ou seja, ao debate não foi conferido potencialidade de gerar um debate mais amplo com o conjunto dos atores da escola. O que está intrínseco a esta situação é que a participação interessa apenas em momentos pré-definidos, a um espaço de controle e de empregabilidade. É certo que a ampliação deste debate envolve não apenas o professora, mas o conjunto dos atores escolares. No entanto, é necessário problematizar que, defender a necessidade de práticas não autoritárias em sala de aula demanda ressignificar a representação política deste aluno para além do espaço de aula propriamente dito, como um sujeito de vontades e de decisões e em posse de um poder repartido entre os atores da escola.

Outra questão referente a ampliação do debate a mais alunos é referente ao jornal mural e a publicação de artigos dos alunos no jornal do bairro. Ao final do projeto estava previsto a reunião dos artigos produzidos, a seleção de artigos selecionados conjuntamente com os alunos e exposição na escola destes artigos em um jornal mural. Segundo a professora questões pessoais a impediram de realizar esta atividade. Era intenção inicial também publicar alguns dos artigos selecionados no jornal do bairro, com isso visibilizando a opinião dos alunos para a comunidade. Por mais que a prática busque cercar-se de temas para uma aprendizagem significativa aos alunos e, em certos momentos, valorizar as suas opiniões, a não visibilidade da opinião do aluno para além do espaço de sala de aula constitui-se como manifestação autoritária na medida em que restringe a dimensão do participar e do opinar a uma tarefa em sala de aula, sob controle do professor.

Outra questão intrínseca ao cerceamento da produção à prática realizada é que constrói-se mundos desconectados – uma opinião possível é a que ocorre em sala de aula, outra bem diferente é a que ocorre no ambiente escolar e na sociedade, como um todo. Ademais, é um discurso de contradições: utiliza-se a ferramenta de comunicação que tem por característica possibilitar falar para mais pessoas e ter sua voz reconhecida por um espectro maior do que nas relações pessoais, mas restringe-se o acesso ao uso da ferramenta (os textos produzidos) a professora responsável pela prática. Assim, novamente reafirma-se, de forma indireta, quem pode produzir comunicação para as mídias e mais pessoas e quem não.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na reflexão sobre a participação dos alunos no uso das ferramentas de comunicação pela escola pública buscamos localizar a prática de interface dos campos da comunicação e educação. Como campos operados pelo Estado e pelo grande capital e reivindicados pela classe trabalhadora, as práticas que relacionam a comunicação e educação contém, em si, as contradições e possibilidades presentes a estes campos.

Para adensar esta reflexão, refletimos sobre a prática realizada em uma escola pública de Curitiba, com o uso do jornal de bairro para a produção de artigos de opinião.

Diante da centralidade dos processos educacionais e da comunicação na formação do sujeito para o estabelecimento de relações sociais com as suas necessidades e com o mundo, hoje, mais do que nunca, é fundamental que o ser humano, enquanto sujeito que escreve a história, esclareça teoricamente a prática social que integra ou realiza. “E para que estas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também, hoje mais do que nunca, de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis”. (VASQUEZ, 2001, p.60).

Na análise da prática realizada no uso de ferramentas de comunicação pela escola pública evidenciou-se que, para a construção de uma consciência da prática, faz-se necessário forjar um sujeito cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para, assim, intervir nela, transformando-a no sentido de ampliação de liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. (Saviani, 2009). Assim, não se torna o outro sujeito, faz-se sujeito, no e pelo coletivo. Para isso, a participação efetiva do indivíduo, trazendo seus olhares, provocando percepções e construindo ressignificações, é necessária para um situar-se no mundo superando os condicionantes históricos, sociais, culturais e econômicos a que, ao indivíduo é colocado.

Como o homem não é um ser passivo, reage e pode superar condicionamentos da situação, os alunos e professores, situados em conjunto de determinantes, podem intervir para aceitar, rejeitar ou transformar o contexto que a eles se apresenta.

É certo que a participação popular nos espaços administrados pelo Estado é uma tarefa complexa. Como abordado na reflexão realizada aqui, os campos da comunicação e da educação são setores em disputa por diferentes classes sociais, de controle para que, as instituições a estes campos articulados, atendam aos interesses das classes. Assim, o processo de conquista da escola pública e do sistema brasileiro de comunicação pelas camadas populares não é algo concedido pelo Estado. A apropriação dos espaços é objeto de luta popular.

Em uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária, e não por acaso, articulado aos interesses de uma minoria, orienta-se em direção oposta à uma efetiva participação. No entanto, os campos do conhecimento de interface e a realidade social estão repletos de contradições. E é na relação com as contradições, aproveitadas pelas camadas populares, uma via possível a transformação social em razão dos seus interesses. Isto porque os movimentos da história não se realizam apenas pelos detentores do poder, pelo Estado.

A defesa da gestão pública da escola e da democratização da comunicação ocorre simultaneamente à reivindicação da participação popular nos setores da educação e comunicação. Desta forma, a prática educativa transformadora que dialoga com os dois campos do conhecimento - educação e comunicação - e contém em si as contradições destes campos, necessita ter a participação de todos os sujeitos envolvidos como premissa primeira. Precisa também trazer para a centralidade da prática a problematização de como operam estes campos e quais são as relações estabelecidas pelos sujeitos com estes campos. Não atendendo a isto, a prática pode servir à conservação da situação dominante e reservar ao aluno (e ao professor) um lugar de distanciamento da política e da própria realidade.

É um grande desafio que se coloca à escola pública no uso das ferramentas de comunicação – pela participação popular superar uma apropriação técnica das ferramentas de mídia e do discurso próprio das classes dominantes para ascender ao nível superior do enfrentamento da atual conformação destes campos, assim refazendo a escola pública e os meios de comunicação alinhados aos reais interesses populares.

7. REFERÊNCIAS

BAYMA, Israel Fernando de Carvalho. **A concentração da propriedade de meios de comunicação e o coronelismo eletrônico no Brasil**. Disponível em <http://donosdamidia.com.br/media/documentos/RelatorioIsrael.pdf>> Acesso em 01/12/2012

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e Educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 06/01/2014

_____. **Lei n. 4.117, de 27 de agosto de 1962**. Institui o Código Brasileiro de Telecomunicações. Brasília. 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4117.htm>. Acesso em 26/12/2013

_____. **Decreto-lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967**. Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962. Brasília. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm>. Acesso em 26/12/2013

BRITTOS, Valerio Cruz, COLAR, Marcelo Schimmitz, **Direito a Comunicação e democratização no Brasil**, in Enrique Saravia, Paulo Emilio Matos Martins e Octavio Penna Pieranti (orgs.), *Democracia e Regulação dos Meios de Comunicação de Massa*. Editora FGV, Rio de Janeiro; 2008. 71-90.

CAMPANHA PARA EXPRESSAR A LIBERDADE. Disponível em <<http://www.paraexpressaraliberdade.org.br>>. Acesso em 16/01/2014.

CANELA, Guilherme. **Regulação das comunicações: porquês, particularidades, caminhos**. in Enrique Saravia, Paulo Emilio Matos Martins e Octavio Penna Pieranti (orgs.), *Democracia e Regulação dos Meios de Comunicação de Massa*. Editora FGV, Rio de Janeiro; 2008. 143-162.

CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder. Uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CITELLI, Adilson. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2006

COGO, Denise. **Da leitura crítica dos meios à educomunicação: convergências possíveis entre comunicação e educação**. In Tendências da Comunicação nº 4, Porto Alegre. L&PM Editores, 2001, p.37.

DONOS DA MÍDIA. Projeto de monitoramento dos meios de comunicação brasileiros. <<http://donosdamidia.com.br/veiculos>> Acesso em 06/01/2014

FERNANDES, André de Godoy. **Meios de comunicação social no Brasil: promoção do pluralismo, direito concorrencial e regulação**. 2009. Tese de doutorado. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL DE CURITIBA. **Centro de Referência de Assistência Social Vila São Pedro**. Disponível em <<http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/nucleoRegional.aspx?id=40>> Acesso em 15/01/2014

GORGEN, James. **Apontamentos sobre a regulação dos sistemas e mercados de comunicação no Brasil**. in Enrique Saravia, Paulo Emilio Matos Martins e Octavio Penna Pieranti (orgs.), *Democracia e Regulação dos Meios de Comunicação de Massa*. Editora FGV, Rio de Janeiro; 2008. 197-222.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. **Censo 2010 População de Curitiba**. Disponível em <<http://www.ippuc.org.br/mostrarPagina.php?pagina=131>> Acesso em 15/01/2014

INSTITUTO MILLENIUM. Disponível em: <http://www.imil.org.br/institucional/quem-somos/>> Acesso em 08/01/2014

INSTITUTO GRPCOM. **Projeto Ler e Pensar**. Disponível em <<http://www.institutogrpcom.org.br/projetos/ler-e-pensar>> Acesso em 16/01/2014.

INTERVOZES. **Ciclo de Formação Mídia e Educação em Direitos Humanos**. 2013.

LIMA, Vencio A. de. **Liberdade de expressão x liberdade da imprensa. Direito a Comunicação e democracia**. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **A democratização da escola pública. A pedagogia crítico social dos conteúdos**. Edições Loyola. São Paulo, 1986.

MARTINS, C. E.. **O circuito do poder: democracia, participação, descentralização**. São Paulo: Entrelinhas, 1994.

MARX, Karl. **Contribuição para a Crítica da Economia Capitalista**. Expressão Popular. São Paulo, dois mil e oito.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Scala. São Paulo. 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. **Globalização, transição democrática e educação (inter)nacional (1984...)**

MOLINA, Vanessa A. Franco, QUEIROZ, Adolpho. **Indústrias criativas do Cone Sul: das origens dos meios de comunicação ao mercado de trabalho**: in João Cláudio Garcia R. de Lima e José Marques de Melo (org). *Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil 2012/2013*. Ipea, 2013. Volume 04.

NOSELA, Paolo; BUFFA, Esther. **As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação**. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v.7, n.2, p. 351 – 368, jul./dez. 2005

OLIVEIRA, Ismar. **Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina**, in João Cláudio Garcia R. de Lima e José Marques de Melo (org). *Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil 2012/2013*; Ipea.169-202. Volume 4.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 07/01/2014

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa. Abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 1997.

PARO, Victor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2001.

SARAVIA, Enrique. **O novo papel regulatório do Estado e suas consequências na mídia**, in Enrique Saravia, Paulo Emilio Matos Martins e Octavio Penna Pieranti (orgs.), *Democracia e Regulação dos Meios de Comunicação de Massa*. Editora FGV, Rio de Janeiro; 2008, 59-71

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETTI, Celso J; ZIBAS, Dagmar M.L.; MADEIRA, Felícias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis: Vozes, 1994, p.151 – 168.

SAVIANI, Dermeval. **Educação. Do senso comum à consciência filosófica.** 18^o ed. Revista. Campinas, SP. 2009

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Consulta às escolas.** Disponível em <<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>> Acesso em 07/01/2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE DE CURITIBA. **Praças e parques Regional Boqueirão.** Disponível em<<http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/pracas-regional-boqueirao-xaxim-secretaria-municipal-do-meio-ambiente/397>> Acesso em: 15/01/2014

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE CURITIBA. **Unidades de saúde distrito Boqueirão.** Disponível em <<http://www.saude.curitiba.pr.gov.br/index.php/a-secretaria/localizacao-de-servicos-da-saude?id=156>> Acesso em: 15/01/2014

SILVA, Maria Abádia da. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública.** Acesso em: www.scielo.br

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil.** São Paulo: Mauad, 1994.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública.** São Paulo: Cortez, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** 2^a ed. São Paulo. Expressão Popular.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade.** Florianópolis, 2007.

8. ANEXOS

Anexo I - Questionário socioeconômico



Especialização Organização do trabalho pedagógico – a escola pública e a educação popular

Entrevista alunas(os) do 1º ano do Colégio Estadual São Pedro Apóstolo

Prezada(o) aluna(o)

Este questionário é parte de um estudo realizado na Especialização Organização do trabalho pedagógico e tem como objetivo conhecer o perfil socioeconômico das(os) alunas(os). Os dados fornecidos por você serão reunidos e analisados. Por este motivo o preenchimento atento do questionário é muito importante.

Não é necessária sua identificação. Todos os dados obtidos neste questionário serão confidenciais, e serão processados conjuntamente, de forma que não haverá possibilidade de identificação individual a partir dos resultados.

O preenchimento deste questionário implica seu consentimento em participar desta pesquisa.

Agradeço sua importante contribuição.

1. Qual é seu sexo? () feminino () masculino

2. Qual a sua idade? _____

3. Como você se considera?

() branco(a)

() amarelo(a)

() pardo(a)

() indígena

() preto(a)

4. Quantas pessoas moram com você?

() crianças (0 a 12 anos)

() adultos (acima de 18 anos)

() adolescentes (12 a 18 anos)

() idosos(as)

5. Você tem filhas(os)? () não () sim. Quantas(os)? _____

6. A casa onde mora é?

() própria

() alugada

() cedida

7. Até quando seu pai estudou?

() Não estudou

() Ensino superior incompleto.

() Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental

() Ensino superior completo.

() Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental

() Pós-graduação.

() Ensino médio incompleto

(...) Não sei.

() Ensino médio completo.

8. Até quando sua mãe estudou?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Não estudou | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto. |
| <input type="checkbox"/> Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental | <input type="checkbox"/> Ensino superior completo. |
| <input type="checkbox"/> Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental | <input type="checkbox"/> Pós-graduação. |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto | <input type="checkbox"/> (...) Não sei. |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio completo. | |

9. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? (Marque uma resposta para cada item)

- | | | |
|--|---|--|
| TV <input type="checkbox"/> | máquina de lavar roupa <input type="checkbox"/> | TV por assinatura <input type="checkbox"/> |
| Videocassete ou DVD <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | assinatura de |
| rádio <input type="checkbox"/> | geladeira <input type="checkbox"/> | jornal/revistas <input type="checkbox"/> |
| automóvel <input type="checkbox"/> | telefone fixo <input type="checkbox"/> | Computador <input type="checkbox"/> |
| | telefone celular <input type="checkbox"/> | Internet <input type="checkbox"/> |

10. Quantas pessoas na família contribuem com renda familiar? _____

11. Você trabalha atualmente? ☐ sim ☐ não

12. Se sim, qual é sua carga horária de trabalho semanal?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> até 10 horas | <input type="checkbox"/> de 31 a 40 horas |
| <input type="checkbox"/> de 11 a 20 horas | <input type="checkbox"/> acima de 40 horas. |
| <input type="checkbox"/> de 21 a 30 horas | |

13. Por que você trabalha (principal motivo)? _____

14. Que idade começou a trabalhar? _____

15. Como pensa que estará sua vida em 10 anos em relação aos seus estudos, trabalho, metas de vida?

16. Como você avalia ter estudado e trabalhado durante seus estudos? (Marque apenas uma resposta)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Atrapalhou meus estudos. | <input type="checkbox"/> Possibilitou meu crescimento pessoal. |
| <input type="checkbox"/> Possibilitou meus estudos. | <input type="checkbox"/> Não atrapalhou meus estudos |

17. Você já reprovou alguma vez? (Marque apenas uma resposta)

- | | |
|--|--|
| (...) Não, nunca | <input type="checkbox"/> Sim, duas vezes. |
| <input type="checkbox"/> Sim, uma vez. | <input type="checkbox"/> Sim, três vezes ou mais |

18. Qual a função que a escola desempenha na sua vida? (Numere por ordem de importância: ex: 1 para mais importante)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aprender conteúdos importantes | <input type="checkbox"/> Minha família me obriga a estudar |
| <input type="checkbox"/> Quero ter um diploma universitário | <input type="checkbox"/> Não sei dizer |
| <input type="checkbox"/> Encontro com amigas(os) | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Meu trabalho exige estudo | |

19. Qual é sua relação com a leitura?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> leio apenas na escola | <input type="checkbox"/> tenho dificuldade em ler |
|--|---|

() leio livros/revistas/textos diversos

() Outro. Qual? _____

20. Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?

() TV

() leitura

() outro.

() religião

() internet

Qual? _____

() teatro /cinema

() esporte

() música

() família

21. Qual a sua principal fonte de informação sobre o que acontece na cidade e no mundo?

() jornal escrito

() rádio

() outro.

() revistas

() internet

Qual? _____

() TV

22. Que assuntos você mais se interessa e procura nos meios de comunicação acima listados?

() Esporte

() Trabalho e emprego

() Pessoas famosas

() Outro.

() Sexualidade

Qual? _____

() Música

23. Você utiliza a informação obtida pelos meios de comunicação no seu trabalho, na sua vida?

() não () sim.

Se sim, de que

forma? _____

24. Você lê jornal impresso? () não () sim.

Se sim, o que te interessa no jornal

impresso? _____

Anexo 2 – Roteiro de entrevista professora (início do projeto)



Especialização Organização do trabalho pedagógico – a escola pública e a educação popular

Entrevista professora realizadora da pratica de uso do impresso em sala de aula

Objeto de análise – prática desenvolvida com alunos do 1º ano do Colégio Estadual São Pedro Apostolo

Questões:

Elaboração do projeto:

- 1) Como surge a necessidade de desenvolvimento do projeto?
- 2) Por que escolheu-se este recorte do projeto – produção de textos opinativos?
- 3) Que passos foram dados para elaboração do projeto?
- 4) Qual foi o diálogo da professora com a instituição para realização do projeto?

Reconhecimento do público-alvo pela educadora

- 5) Como que a professora reconhece a realidade de seus alunos?
- 6) Como que a professora acredita que o projeto pode intervir na vida dos alunos?
- 7) Qual é o contexto socioeconômico dos alunos e onde a escola está localizada?

Objetivos do projeto

- 8) Quais são os objetivos do projeto?
- 9) Como a professora entende o seu papel no desenvolvimento do projeto?
- 10) Que ações serão desenvolvidas ao longo do projeto – etapas?

Expectativas na realização do projeto

- 11) Qual é o resultado esperado pela professora ao longo do projeto?
- 12) Qual é o resultado esperado pela educadora ao final do projeto?
- 13) Qual é o resultado esperado pela escola?
- 14) Como o projeto deve ser finalizado?

Questões pessoais para professora:

- Nome da professora?
- Como foi a formação de professora?
- Como compreende seu papel na educação?
- Qual é a carga horaria da professora?
- Qual é a relação da professora com textos opinativos de jornal?

Anexo 3 – Roteiro de entrevista professora (final do projeto)



Especialização Organização do trabalho pedagógico – a escola pública e a educação popular

Entrevista professora realizadora da pratica de uso do impresso em sala de aula

Objeto de análise – prática desenvolvida com alunos do 1º ano do Colégio Estadual São Pedro Apostolo

Questões:

1. Como é que a professora avalia o desenvolvimento do projeto?
2. Os objetivos foram atingidos? Se sim, quais?
3. Quais objetivos não foram atingidos
4. Foi realizada uma avaliação do projeto com os alunos?
5. Que momentos a professora destaca na realização do projeto em relação a aprendizagem dos conteúdos previstos?
6. A professora gostaria de destacar alguma coisa da experiência da professora na relação com os alunos? A partir do envolvimento deles? Algum destaque como ponto de reflexão?
7. Que aprendizados aos alunos foi possível com o projeto?
8. No desenvolvimento do projeto a professore percebeu algum aprendizado por eles sobre a ferramenta comunicação?
9. Algum aprendizado e da tua experiência profissional como professora a partir desse projeto?
10. A professora pensa alguma ação de continuidade que trabalhe ainda com ferramenta de comunicação?

Anexo 4 – Roteiro de entrevista pedagoga



Especialização Organização do trabalho pedagógico – a escola pública e a educação popular

Entrevista pedagoga responsável pelo acompanhamento da prática de uso do impresso em sala de aula

Objeto de análise – prática desenvolvida com alunos do 1º ano do Colégio Estadual São Pedro Apostolo

Questões:

Dados escola

1. Número de alunos
2. Número de professores
3. Número de técnicos
4. Quantos anos tem a escola?
5. Atende a que bairros
6. Qual é a estrutura disponibilizada para os alunos

Biblioteca

Sala de estudos

Sala de informática

Sala de vídeo

Acesso a internet

Dados espaços internos de participação

7. Há Conselho da escola? Como ele atua?
8. Há Associação de Pais mestres?
9. Como é a eleição para diretor?
10. Há grêmio escolar? Como dialoga com a direção da escola e equipe docente?
11. Há outras instancias de participação dos alunos, pais e comunidade para questões da escola?

Acompanhamento e avaliação do projeto de produção de textos opinativos

12. Como a pedagoga acompanhou o desenvolvimento do trabalho da professora?
13. Como a pedagoga acompanhou o trabalho dos alunos?
14. Como avalia o desenvolvimento do projeto?
15. Quais são os aprendizados com este projeto?
16. A pedagoga identifica possibilidades de expansão para outros professores e continuidade do projeto?

Anexo 5 – Roteiro de entrevista alunos



Especialização Organização do trabalho pedagógico – a escola pública e a educação popular

Entrevista alunos 1ª ano noturno

Objeto de análise – pratica desenvolvida com alunos do 1º ano do Colégio Estadual São Pedro Apostolo

Questões:

Elaboração do projeto:

- Como foi a elaboração do projeto de produção de textos opinativos? Teve participação? De que forma?

Reconhecimento do público-alvo pelos alunos e da ferramenta:

- Como que o aluno reconhece sua própria realidade?
- Na sua avaliação, porque motivos o projeto de produção de textos opinativos foi elaborado para você?
- Como que o aluno reconhece a escola e a comunidade local?
- Na opinião do aluno por que foi escolhido trabalhar com textos opinativos?
- Na opinião do aluno por que foi escolhido usar textos do jornal do bairro?

Objetivos do projeto

- Quais foram os objetivos do projeto?
- Qual foi o seu papel no projeto? Qual foi o papel da professora?
- Que ações foram desenvolvidas ao longo do projeto?

Desenvolvimento do projeto:

- Como o projeto foi desenvolvido?
- Algum momento do projeto teve maior importância para você, qual?

Avaliação do projeto

- O que o aluno aprendeu com este projeto?
- Há algum conhecimento aprendido no projeto que o aluno pode usar na sua vida? O que? De que forma?

Anexo 6 –Termo de consentimento de entrevista

Termo de consentimento de entrevista

Eu _____ (nome do aluno/a), portador do RG _____ aceito conceder uma entrevista à pesquisadora Lizely Borges como parte de um estudo realizado por ela na Especialização Organização do trabalho pedagógico da Universidade Federal do Paraná, consciente do uso exclusivo das informações fornecidas para a pesquisa e de que será mantido em anonimato meu nome.

Compreendo também que a entrevista trata-se de uma consulta à minha opinião sobre o projeto desenvolvido na produção de textos opinativos e que não resultará em notas para a disciplina de português, tendo nenhum vínculo com a disciplina e formas de avaliação.

Curitiba, de de 2013.

